جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الفلسفة

فلسفة التعلم بالعمل عند جون ديوي و أهميتها في استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

إعداد الطالب :
حسين بن عبد السلام

إشراف الدكتور :
عطاء الله زرارقة

السنة الجامعية : 2007 / 2008

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الفلسفة

فلسفة التعلم بالعمل عند جون ديوي و أهميتها في استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر

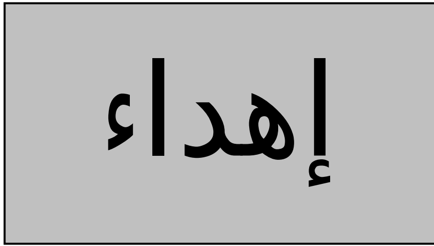
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

قائمة أعضاء لجنة المناقشة:

- الدكتور/ حمودة سعيدي.................................رئيساً
- الدكتور/ عطاء الله زرارفة.................................مقرراً
- الدكتور/ رشيد قوقام.....................................عضواً
- الدكتور/ لعموري عليش.................................عضواً

إعداد الطالب : حسين بن عبد السلام

السنة الجامعية : 2007 / 2008



" إلى من ضحّى معي من الأهل والأبناء ؛

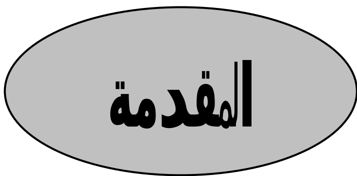
وإلى من أمّدني بتشجيعه ونصحه من الزملاء ؛

في سبيل إتمام إنجاز هذا الجهود العلمي المتواضع ؛

.. بكل محبة ووفاء أهدي هذا البحث. "

حسين بن عبد السلام

فهرس المحتويات العامة للبحث


المقدمة

إن البحث في أيّ موضوع من مواضيع فلسفة التربية يشكل مصدراً كبيراً للتأمل والتفكير، لكون التربية ذاتا شديدة الارتباط بواقع الأفراد وحياة المجتمعات، كما أنها تعكس بوضوح تطوّر نمط تفكيرهم ومنحى سلوكهم ومستوى قيمهم، فلا يمكن فهم أيّ منتوج ثقافي أو حضاري ما لم يتمّ ربطه بظروف وملابسات التنشئة التربوية والمراحل التي مرّت بها.

ومن نافلة القول أن المواضيع التربوية ظلّت ركناً ثابتاً في مباحث الفلسفة عبر تاريخها الطويل منذ (سقراط) و(أفلاطون) في الفلسفة اليونانية، مروراً بالفلسفة الإسلامية، ووصولا إلى فلاسفة التربية المحدثين ؛ فقد كانت مبادئ تربوية من قبيل مثلا : "ضرورة تكوين المعلم"، و"بعث الرغبة في المتعلم"، و"تهذيب السلوك والأخلاق"، و"صقل الحواس والذوق والوجدان" بمثابة المعالم الكبرى التي بقيت الإنسانية تتمسّك بها وتدعو إليها. ومع ذلك فإن تطبيق هذه المبادئ تطبيقاً ناجحاً لم يكتمل بصورة فعلية إلاّ مع بداية القرن العشرين حينما أدّت الطفرة العلمية والتطور الفكري والاجتماعي إلى حتمية إخراجها من حيّز القول والنظر إلى مجال الإجراء والعمل.

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوّرات علمية كبيرة، بل نستطيع القول ثورات علمية في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتيكنولوجية، والتي جاءت بوتائر سريعة يقف الإنسان مغتربا أمامها على الرغم من أنه هو الذي أوجدها وطوّرها ؛ فنحن نرى ونعيش اليوم عصر الذرة والأقمار الصناعية، وعصر الكومبيوتر والأنترنيت، والاتصالات وأجهزة الاستقبال التي حوّلت العالم إلى بلدة صغيرة، ومكّنت الإنسان من الحصول على كل ما يحلم به من المعلومات في دقائق معدودة. ومن جهة أخرى، فقد لحق بأوجه النشاط المختلفة في الحياة الاجتماعية هذه الأيام تغيّرات كبيرة تجعل من اليسير النظر العلمي السليم إلى العمل، واعتباره الطريق الصحيح إلى التعلم والمعرفة ؛ إذ أدّى تغلغل العلم التطبيقي في كل جانب من جوانب حياتنا إلى تعدّد المخترعات والآلات التي أصبحت تتطلب مقدرة لا يستهان بها من العلم والفكر والمهارة الفنية، وأدّى كل هذا إلى عدم قصر الأعمال اليدوية على العامل الإنساني وحده كما كان الحال أيام اليونان وكذا العصور الوسطى، حيث تغيّرت الأوضاع والأحوال وتحتّم على الأفراد أن يسيروا في أعمالهم مستنيرين بهدي الفكر وإرشاد الذكاء.

ولم يقتصر التطور العلمي على الاختراعات والصناعات المختلفة، فقد كان لابد أن يحدث التطور في المجال التربوي أيضا، لأن المجالين يكمل بعضه بعضاً، ولأن التطور التقني يتطلب قدرات متطورة وعالية لدى العاملين في التعليم والتكوين والتأهيل ؛ فأضحت البشرية أمام مهمّة عاجلة

وضرورية تقتضي إعادة النظر الشاملة في كافة المناهج الدراسية وتنقيتها من كل الشوائب التي ألحقها بها النظام التقليدي، والاستعاضة عنها بمناهج تتّخذ من التوجّه العلمي والعملي والديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان أساساً لها كي تربّي على هديها أجيالا جديدة تربية قائمة على محبّة العلم والإنسانية والاحترام المتبادل والإيمان المطلق بالحريات والحقوق المدنية، بل كان طبيعياً أن تتّخذ المناهج الجديدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عنصراً أساسياً في محتوياتها وأهدافها.

إن الرّيادة العالمية التي تبوأتها الولايات المتحدة خلال نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين في شتّى الميادين، ما هي إلاّ نتاج نظام تربوي فعّال ومتكامل تتأسس عليه الحضارة الغربية برمّتها ؛ هذا النظام الذي أرست قواعده ورسمت مناهجه مذاهب فلسفية معاصرة منها المذهب البراغماتي ورافده المذهب الأداتي (Instrumentalism) كما عبّر عنه الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي Dewey John) الذي ما فتئت أطروحاته الفلسفية، والتربوية على الخصوص، تثير منذ أكثر من قرن ونصف اهتمام العديد من المفكرين والفلاسفة، فضلا عن أهل الاختصاص في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وغيرها من علوم الإنسان الأخرى.

ومن وحي هذه الفلسفة عرف عصرنا الحاضر تطوراً كبيراً في أساليب التربية والتعليم قلب المفاهيم السائدة رأساً على عقب ؛ فقد كان الكتاب والمعلم هما المحور الذي تدور حوله عملية التربية والتعليم، وكان جلّ همّ المدرسة حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات النظرية التي تتضمّنها الكتب المقررة من قبل وزارات التربية والتعليم، والتي ليس لها علاقة بواقع حياتهم، ولا صلة تربطها بالمجتمع، وإجبار التلاميذ على استيعابها بكل الوسائل ومنها بكل تأكيد القسرية، بما فيها العقاب البدني، لكي يتمّ حفظها عن ظهر قلب وتأدية الامتحانات فيها. وهكذا ارتفعت أصوات المفكرين والعلماء العاملين في المجال التربوي- وفي مقدّمتهم جون ديوي- للدعوة إلى إجراء إصلاح لأساليب التربية والتعليم، وإعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية والوسائل التي تُمكّن المدرسة من أداء عملها على الوجه الأكمل من أجل تحويل المدرسة إلى صورة مصغّرة من المجتمع الكبير يمارس التلاميذ حياتهم الفعلية فيها، ويستنبطون الحقائق بأنفسهم، وليصبح الكتاب والمعلم عاملين مساعدين في تحقيق ما نصبو إليه في تربية أجيالنا الصاعدة، ولتصبح المدرسة هي الحياة، وليست إعداداً للحياة، حيث يمارس التلاميذ داخلها مختلف أنواع المهن الموجودة في المجتمع الكبير، ويمارسون كل هواياتهم بكل ثقة ؛ أنهم بهذا الأسلوب سوف يطلقون قدراتهم الذاتية في الاستطلاع والفهم والاستيعاب واستنباط الحقائق بأنفسهم ؛ هذا التيار الإصلاحي نفترض أنه كان بمثابة النطفة التي أفرزت حديثاً طريقة المقاربة بالكفاءات بوصفها جوهر النظام التربوي الجديد القائم

على معايير علمية وعملية تُعنى بمختلف التفاعلات المستمرّة بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين معلّميهم، وبينهم وبين مجتمعهم ؛ فالتلميذ- في سياق هذا النظام - سيكون مركز انشغال المربّين بصورة دائمة.

وما حملنا على الاهتمام أكثر بفلسفة جون ديوي التربوية القائمة على فلسفة التعلم بالعمل، ليس ندرة البحوث والدراسات التي تناولتها في بلادنا والبلاد العربية، بل لأن هذه البحوث والدراسات عرضت لها فقط إمّا من حيث هي نظرية تربوية خالصة، أو من حيث هي موضوع مقارنة بنظرية أخرى في التراث، ولم تُعنَ إلاّ قليلا بربط نتائجها العملية بأصولها الفلسفية ضمن بيئتها الأنجلو سكسونية، ومدى تأثيرها في مناهج التربية في مختلف بلدان العالم في الوقت الراهن ؛

1- فأمّا فيما يتّصل بالدراسات التي تنتمي إلى الصنف الأول، فإننا نصادف من أشهرها مثلا ما قام به (أحمد فؤاد الأهواني) بإصداره لكتاب تحت عنوان (جون ديوي) بمصر خلال الستينات ؛ وفي هذا الكتاب نلمس ميل المؤلف إلى الدراسة النظرية العامة في التعريف بديوي فيلسوفاً ومفكراً أخلاقياً ومربّياً، بما في ذلك استعراض أهمّ آرائه في سياق هذه المباحث وغيرها، مع تذييل الكتاب بطائفة من النصوص المختارة من مصنّفات ديوي بأصلها الإنجليزي وكذا المترجم إلى العربية.

2- وأمّا الدراسات التي تنحو في مجملها منحى مقارناً، فنذكر منها على سبيل المثال:

• البحث الذي أعدّه (طيبي إبراهيم) في نهاية السنة الجامعية **1983/1982** لنيل شهادة الدراسات المعمّقة بجامعة الجزائر تحت عنوان:(الفكر التربوي بين أبي حامد الغزالي وجون ديوي) ؛ وفيه حاول الباحث، من خلال منهج مقارن، التعرّف إلى مدى تقارب أو تباعد هذين المفكرين على صعيد تحقيق الكمال الإنساني الطبيعي من خلال تحسين الفعل التربوي، ليخلص في نهاية بحثه إلى بيان أن الكمال الذي كان يسعى إليه الغزالي مصلحي وشرعي دائم، فيما كان ديوي يسعى إلى كمال نفعي وعقلاني آني ؛ وبذلك كان كل منهما على طرف نقيض من الآخر.

• والبحث الذي تقدم به (عبد القادر عيسات) في نهاية السنة الجامعية **2001/2000** لنيل شهادة الماجستير بجامعة الجزائر بعنوان: (التربية والثقافة عند كل من مالك بن نبي وجون ديوي) ؛ والنتيجة التي أفضت إليها هذه الدراسة المقارنة هي أن الفردية، ضمن بُعديها السلبي والإيجابي، تجد سبيلها بالنسبة إلى (مالك بن نبي) في تحوّل وظائف الإنسان البيولوجية إلى وظائف اجتماعية وتربوية حين يساهم الفرد في النشاط المشترك للجماعة، بينما عند ديوي تكمن في جعل الفرد موضوعاً لبحث دائم لكونه غير منتهٍ ؛ ومن هنا فالفردية تُعدّ حلاّ إجرائياً في جميع الحالات.

3- بيد أن أقرب الدراسات إلى موضوعنا، ما قام به (محمد بوعلاق) سنة **1999** من خلال دراسته المعنونة بـ (الهدف الإجرائي: تمييزه وصياغته)، والتي تطرّق فيها إلى آراء ديوي التربوية، وإلى مدى مساهمتها في تشكيل مرجعية فلسفية لبيداغوجيا الأهداف، ولكنه لم يُشر إلاّ عرضاً إلى علاقة هذه الآراء بمشروع الوضعيات المشكلة ؛ أو ما نسمّيه الآن بالمقاربة بالقدرات والكفاءات، لأن هذه المقاربة، التي هي في سبيلها الآن إلى تفعيل أغلب المنظومات التربوية في العالم،لم يُقدّر لها أن تنضج وتتطوّر سوى مؤخراً. ولعلّ هذا دافع- من بين دوافع عديدة أخرى- حفّزنا بصورة أساسية على اعتماد هذا البحث في نهاية المطاف.

فانطلاقاً من قراءة متمعّنة لآراء ديوي في فلسفة التربية من جهة، وللمحاور الكبرى لاستراتيجية الإصلاح التربوي الجديد ببلادنا، والمواكبة لما يمكن تسميته بـ" العولمة التربوية " التي يتمّ الترويج لها منذ نهاية القرن الماضي من جهة أخرى، لاحظنا أن ثمة إشكالية مثيرة للاهتمام ومحفّزة على البحث، ومن شأن تحليلها ومعالجتها بيان طبيعة العلاقة بين تلك الآراء وهذا الإصلاح، مفادها : هل يمكن اعتبار تبّني استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في بلادنا - وفي معظم بلدان العالم لهذا العصر- يستند كمرجعية له إلى أفكار جون ديوي ضمن فلسفة التعلم بالعمل ؟ وهل تُعدّ طريقة المقاربة بالكفاءات محاولة لوضع تلك الفلسفة التي حمل لواءها موضع تطبيق من الوجهة الإجرائية ؟

ومن حيث المبدأ، فإننا نفترض أن هذا النظام التربوي الجديد لا يجد له كمرجعية فلسفية أفضل من فلسفة التعلم بالعمل عند ديوي، فضلا عن النظرية التكوينية لـ(جان بياجي) ونظريات التعلم الأخرى المعتمدة في البسيكو- بيداغوجيا المعاصرة، لكن فلسفة ديوي تتميّز من بينها بوصفها أكثر تأثيراً لأنها انبثقت من دراسته للمجتمع المعاصر ومن خصوصياته العلمية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية، ولأنها انبثقت أيضا من استغلال مختلف المعطيات العلمية التي انتهت إليها بحوث الفلاسفة والعلماء والمربّين الذين سبقوا ديوي، وأخيراً من تأثير فلسفته هي ذاتها على العديد من المربّين الذين دافعوا عنها مما جعلها تأخذ أبعاداً إصلاحية عميقة في النظم التربوية، فتمكّنت هذه النظم جميعاً من فهم أنه ينبغي اعتبار التربية إجراء عملياً منعقد الصلة بالمناحي البيولوجية والنفسية دون فصله عن المجتمع ؛ وهو البعد عينه الذي نعتقد أنه أدّى إلى تبّني استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد ببلادنا منذ عشرية تقريباً، والذي لا يزال متواصلا إلى الآن.

وهكذا يمكن القول بإن المقاربة بالكفاءات لهذا العصر، شأن أيّة مقاربة تربوية أخرى، تستند بطبيعتها إلى خلفية من القيم، ومرجعية من المبادىء الفلسفية قوامها تثمين العمل والحرية الفردية

والنشاط والمبادرة في حلّ المشكلات ؛ وبذلك فإن فرضية اقتران هذه المرجعية بفلسـفة الـتعلم بالعمل عند ديوي لها ما يبرّرها ؛ إذ أن تأثير هذه الفلسفة المباشر واضح في تشكيل التوجّه الراهن للعولمة التربوية.

وبهدف تحليل أبعاد هذه الفرضية وبيان حقيقتها تمّ اعتماد منـهج يوظـف، في آن واحـد وبشكل تكاملي، الاستقصاء والدراسة النقدية المقارنة ؛ فالآلية الأولى تمكّن من تتبّع علاقة الامتداد المنطقية المفترضة بين المفهوم الفلسفي للتعلم بالعمل والمقاربة بالكفاءات، والآلية الثانية تفيـد في بيان أوجه التماثل والاختلاف والتداخل بين هذين الحدّين اللذين يشكّلان الجزء الأهمّ من هـذا البحث، وتدفع بالتالي، إلى التعمّق في المعاني الفلسفية للمصطلحات والمفردات العديدة التي يحفـل بها قاموس المقاربة بالكفاءات، ومن ثمة إحالتها إلى مرجعيتها الأصيلة ممثلة في فلسفة التعلم بالعمل عند جون ديوي، بما في ذلك تمحيص النتائج وتقييمها موضوعياً وتيسير استشراف مستقبلها ومآلها في سياق مشروع العولمة التربوية.

وعلى ضوء ذلك، قدّرنا أن يكون البحث موزّعاً، من حيث هيكلته، على فصول ثلاثة :

* الفصل الأول : يشتمل على عرض لفلسفة ديوي البراغماتية- الأداتية كأساس لفلسـفة التعلم بالعمل من حيث أصولها ومباحثها ومكانتها ضمن تيارات الفلسفة المعاصرة.

* الفصل الثاني : يتناول المحاور الكبرى لفلسفته في التربية ؛ أي فلسفة التعلم بالعمـل (أو التربية التقدمية)، وما تنطوي عليه من مبادىء عامة ومفاهيم إجرائية، مـع وضـعها في سـياقها التاريخي والفكري العام، وبيان قيمتها من حيث أصالة الطرح الفلسفي وجدّة التحقيق العلمي.

* الفصل الثالث : يرصد تأثير هذه الفلسفة في تأسيس عمليات الإصـلاح كاسـتراتيجية تربوية جديدة ارتسمت معالمها في بلادنا على غرار معظم دول العالم منذ أواخر القرن المنصـرم، وما ترتّب عنه لاحقاً من الترويج لمشروع العولمة التربوية الذي كانت له أصداؤه - ولا تزال- في سائر المنظومات التعليمية لهذا العصر، وتقييم نتائج هذا التأثير على المدى المنظور.

ومن أجل تغطية المرامي المنهجية العامة لهذه الفصول والمباحث، فإنه تمّ تدعيم هذا البحـث بمادة معرفية أُخذت من المصادر والمراجع الموثوق بصدقيتها العلمية، ومنها :

1. الترجمات المعتمدة المتاحة لأبرز مؤلّفات جون ديوي الفلسفية والتربوية إلى اللغة العربية والفرنسية، والتي ستكون بمثابة مصادر أساسية منتقاة خصيصاً لهذا البحث.

2. المراجع المتخصصة وغير المتخصصة، باللغتين العربية والفرنسية التي تعرض لفلسفة ديوي عامة، ولفلسفة التعلم بالعمل والتربية التقدمية خاصة، وهي متنوّعة.

3. بعض الإصدارات التربوية باللغتين العربية والفرنسية التي تتناول المقاربة بالقدرات والكفاءات بما في ذلك أصولها الفلسفية، وخاصة من منظور الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.

ومن نافلة القول أن الدافع الأوّل لاختيار موضوع هذا البحث يتمثّل أساساً في محاولة بيان المبرّرات المنطقية والفكرية المؤدّية إلى تبنّي استراتيجية الإصلاح التربوي الحالية ببلادنا والعالم، والمستمدّة من مرجعية مبادىء فلسفة التربية التي تعود في أصولها إلى جون ديوي.

وتظلّ دوافع البحث الخاصة مرتبطة منهجياً بالتركيز على أهمية البعد العملي للتعلم، ومنهج وضعيات مشكلة، ووضعيات إدماجية ضمن المقاربة بالقدرات والكفاءات، وذلك من وحي توجّهات الأبعاد العملية للعولمة التربوية، مع الحرص على توخّي الطابع الفلسفي للموضوع، أمّا الجوانب التربوية ذات الطابع التقني فسيتمّ تجاوز معظمها وتركها لأهل الاختصاص كنواة دراسات وبحوث مستقبلية.

ومن هنا يأتي اختيار تقصّي حقيقة الفرضية المتولّدة عن تلك الدوافع موضوعاً لهذا البحث، في محاولة لفهم الجذور الفلسفية للمقاربة بالكفاءات التي تكاد تشمل- كما ذكرنا آنفاً - معظم النظم التعليمية في العالم الآن، بما في ذلك استراتيجية الإصلاح التربوي الحالي ببلادنا. ولعلّ الاتفاق الحاصل حول هذا التصور المشترك للفعل التربوي بين النظم المذكورة، هو الذي يؤسّس، في نهاية المطاف، لمشروع العولمة التربوية التي تشكل محاولة جادّة لاستشراف مجمل التحدّيات التي ينطوي عليها مستقبل الأجيال الإنسانية المقبلة وهي على أعتاب الألفية الثالثة.

***

الفصل الأول

الأداتية كأساس لفلسفة التعلم بالعمل

- تمهيد: في حياة ديوي وفكره
- المبحث 1 : البراغماتية والأداتية : الأصل والرافد
- المبحث 2 : الأداتية : خصوصياتها، سبلها ومجالاتها
- المبحث 3 : تقييم نقدي لموقع الأداتية ضمن نسق الفلسفة المعاصرة

تمهيد: في حياة ديوي وفكره

يرشدنا تاريخ العلوم الإنسانية الحديث إلى حقيقة مفادها أن أكثر نظريات علم الاجتماع والسياسة والاقتصاد فضلا عن علم النفس وعلوم التربية وغيرها من ميادين المعرفة الإنسانية الأخرى، إنما تنطلق من مبادئ وأسس فلسفية تكون بمثابة مرجعيات ضرورية لتأطيرها واحتضانا وتوجيهها. وفي مجال التربية وتطبيقاتا على سبيل المثال، فإن أيّ منهج تربوي لن يكون سليماً دون قيامه على مقوّمات وأسس فلسفية هي المنظم والمحدّد القاعدي الرئيسي له، بل أن تبنّي اختيار معيّن من الاختيارات التربوية مهما كانت توجّهاته وغاياته سيكون اختياراً خاطئاً إذا افتقد إلى تلك المقوّمات والأسس،"..على اعتبار أنه إذا كان من اليسير علينا [...] أن نقبل بالنظرية الميكانيكية في ميادين مهنية أخرى، فإن الأمر يختلف تماماً بالنسبة للتربية والتطبيق التربوي ؛ ذلك أن الممارسة التربوية السليمة لا تقوم بغير موافقة فكرية تنير الطريق أمام المشتغلين بالتربية والمهتمّين بقضايا التعليم ومشكلاته"[1].

من هنا، فإن الإحاطة بتيار جون ديوي التربوي وتوجّهاته العامة، والمدى الذي وصلت إليه تأثيراته اللاحقة، لا سيّما في تشكيل معالم المنظومة التربوية الراهنة في بلادنا والعالم، لا تكتمل إلاّ بمعرفة أهمّ الأسس الفلسفية التي مثّلت أرضية خصبة لصياغة فكره التربوي ؛ وهو ما يفرض علينا - كمدخل وظيفي لهذا الفصل الأول- محاولة الإحاطة أيضا بأرضية ظهور وتطور ذلك التيار بربطها بظروف حياة ديوي الخاصة وحياته الفكرية.

1. ديوي الإنسان والمفكر:

آمن جون ديوي"..بأن كل شيء في حياة الإنسان قابل للتغيّر إن دعت الضرورة إلى تغييره، ولا يجوز أن يقف شيء حائلا في مجرى الإصلاح الاجتماعي، بل لابدّ من تغيير الأخلاق وأسس السياسة والتربية إن اقتضى الإصلاح هذا التغيير[...]في سبيل تغيير الحياة لتلائم ظروف العصر"[2].

ولد جون ديوي (John Dewey) كما هو معروف في العشرين من أكتوبر عام **1859** في مزرعة بالقرب من مدينة (برلنغتون) بولاية (فيرمونت) الأمريكية الشمالية المحاذية لكندا، وكان الإبن الثالث لرب أسرة من الطبقة الوسطى يعمل بقّالا على غير عادة أسلافه الذين كانوا يشتغلون بالزراعة. وعلى الرغم من أن والده لم يتلقّ إلاّ تعليماً بسيطاً إلاّ أنه كان شغوفاً بالمطالعة، أمّا والدته فقد كانت أعرق نسباً وأوفر ثروة وأغزر علماً ؛ إذ كان جدّها سيناتوراً ووالدها قاضياً.

---

[1]- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر 1999، ص 33.
[2]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، ط 2، بيروت 1982، ص 162،163 بتصرف.

وهكذا ورث جون من والديه ميلا واضحاً إلى محّبة العلم والمعرفة والثقافة ؛ "..إذ نشأ محّباً للقراءة، عاكفاً على الكتب يلتهمها التهاماً من المكتبة العامة في المدينة، فضلا عن تعلّقه بأهـداب التعليم والمضي فيه"[1] ؛ فقد أمضى تعليمه الأول في مدينته، والتحق في سنّ الخامسة عشر بجامعـة (فيرمونت) وبا نال شهادة الليسانس عام **1879**، ثم مارس بعدها وظيفة التدريس بالمدرسة الثانوية لمدينة (ساوث أويل) بولاية (بنسلفانيا) مدة عامين، وكان في تلك الفترة مهتمّاً أشـدّ الاهتمـام بالفلسفة، ولذلك قيّد نفسه طالباً بجامعة (هوبكنز) التي أنشئت حديثاً بمدينة (بـالتيمور) في عـام **1882**. وعلى إثر نيله شهادة الدكتوراه عام **1884** "..والتي كان موضوعها (الفيزيولوجيا عنـد هوكسلي)، حيث انتهى فيها إلى قناعة أنّ العالم مثل الكائن الحيّ عبارة عـن وحـدة متفاعلـة ومتواصلة "[2]، عيّن أستاذاً مساعداً بجامعة (ميتشيغان) التي أمضى با أربع سنوات تعرّف خلالهـا على الطالبة (آليس تشيبمان **A.Chipman**) التي قُدّر لها أن تكون زوجته في عـام **1886**، وأن تترك فيه أثراً عظيماً ؛ فقد "..تمّتعت بقوة طبعها وأفكارها الليبرالية التي أثّرت على فكره الحـاد؛ لدرجة أنّه فتر اعتقاده في أفكار الحزب الجمهوري، كما تخلّى عن الدين"[3]. وإلى جانـب ذلـك "..كانت محّبة للعلم، تتميّز بفيض من الشجاعة والحيوية، وتحمل في نفسها ثورة على الأوضـاع الاجتماعية وما فيها من مظالم، فدفعت زوجها من الاهتمام بالفلسفة الكلاسيكية إلى مشـكلات الحياة"[4]، وبعد فترة قصيرة قضاها ديوي في جامعة (مينيسوتا)، عاد إلى (ميتشيغان) ليشغل منصب رئيس قسم الفلسفة لمدة خمس سنوات، ويواصل شغل نفس المنصب في جامعة (شيكاغو) إلى غاية عام **1903**، وبعدها كأستاذ محاضر في جامعة (كولومبيا) إلى أن اعتزل عام **1931** وقد أشـرف على السبعين، بيد أنه لم يتوقف عن إلقاء المحاضرات العامة، والتـأليف والكتابـة في الصـحف، والسفر إلى بلاد العالم حتى وافته المنية بمدينة (نيويورك) في أوّل جوان **1952** عن عمر يناهز الثالثة والتسعين عاماً.

2. المنابع الرئيسية لفلسفة ديوي وفكره التربوي :

كشف ديوي عن شغفه بالفلسفة -كما ذكرنا- مبكّراً، أي عقب انتسابه طالباً إلى جامعة (هوبكنز) حديثة النشأة، فدرس بصفة خاصة جمهورية (أفلاطون) التي أثّـرت في نفسـه حتى الأعماق، فليس من الغريب أن نجده يستلهم منها وينقدها. ثم درس الفلسفة الإنجليزية ولا سـيّما

---

[1]- أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مجموعة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف بمصر، ط2، القاهرة 1968، ص 21.

[2]- Gérard Deledalle, la philosophie américaine, nouveaux horizons, Deboeck université, 2ème édition, 1987, p 170.

[3]- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p, 171.

[4]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 24.

مذهب (بيركلي)، واطّلع على فلسفة (كونت)، فلم يتأثر بنتائجها بمقدار ما تأثر بروحها كفلسفة وضعية، وفي ضرورة تطبيق العلم على المجتمع وأنظمته، وفي الصّلة بين الظروف الاجتماعية، وبين العلم والفلسفة. أضف إلى هذا كله افتتانه بالفلسفة الألمانية المثالية وخاصة الهيغلية، حيث ظلّ موالياً لها تحت تأثير أستاذه (جورج موريس **G. Morris 1840 -1889**) الذي أصبح زميلا له في جامعة ميتشيغان،"..بالإضافة إلى تأثير زميله (جورج هربرت ميد **G.H.Mead**) الذي رسّخت مناقشاته أنّ التجربة هي التي تُملي على الفكر استنتاجاته"[1]، إلى أن التقى (وليم جيمس **W.James 1842 -1910**) فكان تأثيره أشدّ،"..مما جعله يعدّل مذهبه ويعتنق الفلسفة الواقعية دون أن يتخلّى عن المثالية بصورة جذرية ؛ إذ على الرغم من تفضيله لفلسفة (جيمس) الواقعية لم يمحُ تماماً تأثره بالهيغلية التي تركت في تفكيره رواسب دائمة"[2]، ويتجلّى ذلك خصوصاً في تسمية (المذهب المثالي- التجريبي) التي أطلقها بادئ الأمر على مذهبه قبل أن يَعدل عنها فيما بعد.

ونلمس تأثر ديوي بـ(جيمس) واضحاً في إشادته بكتاب هذا الأخير الضخم (أصول علم النفس) المكوّن من مجلّدين، والذي صرف مؤلّفه على كتابته إحدى عشرة سنة متواصلة، حيث أدّت قراءة ديوي العميقة له إلى نوع من اليقظة الفكرية جعلته يعثر على منطلق جديد لأفكاره وكتاباته،"..ولذلك يمكن أن نعتبر أن ثمة مسارين لتفكيره : ديوي قبل أن يقرأ (جيمس)، وديوي بعد قراءة (جيمس)"[3]. وقد تجلّت في المسار الثاني روح التواصل والاستمرارية بأبهى صورها ؛ إذ بعد أن أنهى (جيمس) رائعته في علم النفس، أراد أن يقوم بعمل يماثلها عظمة بالنسبة للفلسفة، ولكن المنية عاجلته قبل أن يحقق هذه الأمنية، فشاءت العناية الإلهية لديوي أن يظهر في الوقت المناسب ليأخذ بإرث (جيمس) على عاتقه، ويقوم بكتابة العمل المبدئي الضخم الذي كان سلفه يحسّ بضرورة كتابته ؛ أي وجوب إعادة النظر في منهج الفلسفة بصورة عامة. وهذا ما حاول ديوي أن يقوم به "..بأن جعل الفلسفة أكثر ميلا إلى الحياة في شتى أساليبها، فكانت النتيجة أن الفكر الفلسفي وحركة العلم هي التي استمدّت قوة جديدة من عمل هذين المفكرين الكبيرين"[4].

على أن كلا المفكرين يدينان بالفضل لمفكر أمريكي آخر عاصرهما وهو (تشارلز ساندرس بيرس **Ch-S.Pierce 1839 -1914**) والذي كان في بداية حياته مغموراً، ولكنه أصبح فيما بعد مفكر عصره بعد أن نُشرت له ستّ مجلّدات كبيرة، تركها غير منشورة، أظهرت أن معاصريه قد

---

[1] - G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p,171.
[2] - الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 23.
[3] - هـ.بـ.فان وسب، الحكماء السبعة، ترجمة / يوسف الخال وأنيس فاخوري، دار مجلة الشعر، المكتبة العصرية، طبعة1، صيدا- بيروت 1963، ص 194.
[4] - هـ.بـ.فان وسب، المرجع السابق، ص 194.

قصروا عن تقديره ؛ "..ولقد اعترف (جيمس) أنه أخذ مجمل مذهبه منه باعتباره مؤسس الهيكـل المتكامل للفلسفة الأمريكية "[1]، كما اعتمد ديوي عليه في مواضع هامة من فلسفته، بل أنه هـبّ مدافعاً عنه بشدّة عندما أساء إليه بعض النقاد، قائلا بكل حدّة : "..على الذين يستعينون بكتابات (بيرس) إمّا أن يتقيّدوا بكتاباته الأساسية، أو أن يدعوه وشأنه"[2]، فكان (جيمس) وديوي كلاهما يعتمدان عليه في الكثير من الآراء في بناء فلسفتهما ؛"..والنتيجة أن كل ما وصـف بـه ديـوي التفكير مستمدّ في معظمه إمّا من (بيرس) وإمّا من (جيمس)، ولكنه صاغه بطريقة يتفرّد بها"[3].

وإلى جانب تأثر ديوي بأفكار الفلاسفة المثاليين،"..فإنه تأثر أيّما تأثر بالنظرية الداروينية في آرائه عن النمو كهدف للتربية"[4]؛ وهذا ما جعل الباحث الفرنسي(جيرار دولودال **G.Deledalle**) يقرّر أنه"..يمكننا أن نقول بأنّ تاريخ فلسفة ديوي هو جهد مسـتمر للتوفيـق بـين (هيغـل) و(داروين)، رغم أنّ هذا التوفيق كان لصالح (داروين) دون أن يلحق الأذى بـ(هيغل)"[5]، بل من الموافقات العجيبة أن يصادف مولد ديوي العام الذي نشر فيه (تشـارلز داروين **Ch.Darwin 1809- 1882**) كتابه (أصل الأنواع) أي عام **1859**، وهو الكتاب الذي احتلّ مكانة هامّـة في فلسفته إلى جانب كتاب (علم الفيزيولوجيا) (لتوماس هاكسـلي **Th.Huxley 1825- 1895**)، واللذين استمدّ منهما فكرته عن صورة الكائن الحيّ الموحّدة "..لا من جهة الصلة بـين الـدماغ والنفس، بل من جهة الصلة بين الكائن الحيّ في جملته حين يوضع في بيئة يستجيب لمؤثراتها ويؤثر فيها، ويصبح الجهاز العصبي عضواً ينظم علاقته مع البيئة"[6]. ويمكن وصف التفكير ذاته من هـذه الزاوية ؛ فالتفكير،"..إنما هو نوع من النشاط يقوم به كائن عضوي بيولـوجي بشـري كلمـا تصدّعت بعض أنماط سلوكه المعتادة، ومهمّة التفكير هي أن يحلّ المشكلات التي كانت مثاراً له"[7]، وحتى تعريفه للتربية في مستهل كتابه (الديمقراطية والتربية) بأنها"..ضرورة من ضرورات الحياة "[8]، إنما يحمل في طياته معنى كونها عملية بيولوجية تفيد الإنسان من جهة أنه كائن حيّ، وهذه الصلة بين التربية وعلم الأحياء لها ما يبرّرها ؛ فالكائن الحيّ من طبيعته الاستمرار والتجدّد والنمو عـن

1- هـ.بـ.فان وسب، الحكماء السبعة، مرجع سبق ذكره، ص 298.
2- هـ.بـ.فان وسب، المرجع السابق، ص 298.
3- الموسوعة الفلسفية المختصرة، ترجمة / فؤاد كامل، جلال العشري، وعبد الرشيد الصادق، إشراف/ زكي نجيب محمود، دار القلم، ط1، بيروت (د.ت)، ص 202.
4- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، الطبعة1، القاهرة (د.ت)، ص 491.
5- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p,170.
6- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 25.
7- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202.
8- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة / متى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1964، ص 10.

طريق تفاعله مع البيئة الخارجية، وكذلك الفرد يستمرّ استمراراً اجتماعياً يتميّز بتجدّد معتقداتــه ومُثله العليا وآماله وآلامه وسعادته وشقائه، والتربية هي السبيل الوحيد إلى تجدّد الحياة الاجتماعية واستمرارها لأنا "..بمثابة التغذّي والتناسل للحياة الفيزيولوجية"[1].

ومن بين فلاسفة التربية المعروفين نجد ديوي قد تأثّر خصوصاً بأفكار (جان جــاك روســو **J-J.Rousseau 1712 - 1778**)، و(جون هنري بيستالوزي **J-H.Pestalozzi 1746 -1827**)، و(فريديريك فروبل **F.Froebel 1782 - 1852**)، و(يوهان فريديريك هيربــارت **J-F.Herbart 1776 - 1841**) ؛"..وإذا كان اهتمام (روسو) ينصبّ على الطبيعة والطبــع الفــردي للتلاميــذ والتركيز على هواياتم ورغباتم، والعناية بسلامة الحواس، والتعامل مع المتعلم حسب ما يقتضــيه مستواه اللغوي والفكري، فإن (بيستالوزي) قد استخدم المواضيع والأشياء الحقيقية والاســتقراء، وأكّد على أهمية العطف والحب والاحترام بين المعلم والمتعلم، بينما (فروبل) اســتعمل طــريقتي الأضداد، ودرس الشيء الرمزي مستخدماً لتنفيذهما المنطق الاستقرائي واللعب والوسائل التعليمية المختلفة، أمّا (هيربارت) فإنه نظّم عملية التدريس على شكل مراحل متتابعة مثل التحضير والعرض والمقارنة والتنظيم والتطبيق والتعميم"[2]. وجاء ديوي ليستفيد من كل ذلك ويضيف إليــه طالعــاً بمبادئ تربوية متعدّدة أهمّها التعلم بالنشاط، والتعلم من أجل الحياة، والتعلم الفــرديّ المســتقلّ، والتعلم القائم على الحرية والرغبة والحاجة من خلال توجيه المعلم وإرشاده ومتابعته الواعية لتقدم عملية التعلم."..ومن نافلة القول، أنه علاوة على تأثره بأفكار الفلاسفة والعلماء والمربّين، فقد تأثر أيضا بمبادئ الديمقراطية والقيم السائدة في المجتمع الصناعي الأمريكي الذي عاش فيه"[3].

وقد سعى ديوي إلى بلورة هذه الأفكار وهذه المبادئ منذ أن نشر أوّل مقال له في التربيــة بعنوان : (التربية وصحة المرأة) في صحيفة (العلم **Science**)، إلى غاية إنشاء مدرسته التجريبية في (شيكاغو) والتي حدّد لها كهدف تطبيق التعلم على العمل، وتحقيق الربط بين النظريات التربويــة وتطبيقاتا العملية، وفيها استطاع أن يجرّب طرائقه ومناهجه الدراسية. أمّا في كلية المعلمين فقــد تخرّج على يديه مئات المربّين من روّاد تربية المستقبل : التربية التقدمية، أو فلسفة التعلم بالعمل.

***

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 25.
[2]- محمد زيدان حمدان، التدريس الحديث : أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتاب، الكويت (د.ت)، ص 70.
[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط 2، ليبيا - تونس 1977، ص 373.

الفصل الأوة

المبحث 1

الƎاﻣماۤية والأداۤية : الأöل والرافد

إن مواطني العالم الجديد- كما هو معروف- ليسوا شعبًا من أصل واحد ؛ ولكنهم خليط من شعوب متعدّدة هاجروا إليها من بلاد مختلفة وأماكن متباينة من أوروبا في الغالب"..هروباً من ظلم واستبداد أنظمة الحكم الشمولية في أوطانهم الأصلية، في شكل رحلات استعمارية في البداية، ثم تحوّل الغرض إلى البحث عن فرص الرخاء والثراء، فثورة، فإعلان استقلال وصياغة دستور خاص ؛ فهم أصحاب مبادئ يدينون بالحرية ولا يبغون عنها حولاً ولا يرضون بها بديلا"[1]. وحمل هؤلاء معهم من ضمن ما حملوا "..أفكاراً تبشيرية وتأملات دينية ونبوءات توراتية وفنوناً جميلة وفلسفات متنوّعة ؛ وكل هذه وغيرها قد لعبت أدوارها في تشكيل الفكر الأمريكي"[2].

وبهذا أصبح المهاجرون إلى أمريكا أمّة واحدة يحمل أفرادها الجنسية الأمريكية يجمعهم هدف واحد يتلخّص في سرعة تحقيق الثراء على المستوى الفردي، وسرعة توفير الرخاء للمجتمع بأسره. "..وبسبب وحدة هذا الهدف ووضوحه، إضافة إلى ما تزخر به الأرض الجديدة من طبيعة بكر، وأرض خصبة معطاء، ومناجم غنية، فقد اكتسب المهاجرون إرادة يندر مثيلها، استطاعوا بها تعمير قارة بأكملها، وإقامة صناعة شاملة، وتحقيق مجتمع الوفرة خلال قرنين من الزمان فقط"[3].

وقد ورثت الأجيال المتأخرة عن المهاجرين الروّاد "..الجرأة والإقدام، والاعتماد على النفس، وحبّ المغامرة، والتحرر من التقاليد، وتوظيف العقل في تطويع الطبيعة، واعتبار التقدم المنجز والنجاح المادي الملموس دليلاً واضحاً على صحة السبل والوسائل التي يتّبعونها ؛ وهذه السّمة تمثل جوهر الفلسفة البراغماتية (**Pragmatism**)"[4]، التي تعدّ بذلك نسيجاً من خامات متعدّدة مستوردة من مختلف أصقاع العالم،"..حمل بذورها أناس رحلوا عن بلدانهم باحثين-كما بيّنا- عن الثروة والحرية، ويمثل هؤلاء شريحة منتقاة من المتعلمين والمغامرين الرأسماليين"[5].

لقد أثارت التركيبة السكانية للولايات المتحدة الأمريكية جدلاً عميقاً "..حول المفاضلة بين الأجناس التي كوّنتها، وقدرة البوتقة الأمريكية على صهر وتحليل هذه الأجناس واستيعابها، وإخراج عجينة أمريكية جديدة وسليمة ديمغرافياً واقتصادياً وسياسياً، ومن هذه العجينة نشأ جيلاً جديدًا ترك خلفه نقائصه وعيوبه، وراح يعمل وفق قواعد جديدة بعيداً عن الكسل والفراغ، والاستسلام للفقر والعبودية"[6].

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 82.
[2]- هربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة / محمد فتحي الشنيطي، دار المعارف، القاهرة 1964، ص 51.
[3]- محمد سعيد العشماوي، البراغماتية : نظرة أمريكية للعالم، مجلة العربي، الكويت، عدد471، فبراير 1998.
[4]- محمد عبد المنعم الشرقاوي، الولايات المتحدة أرضاً وشعباً ودولة، النهضة المصرية، القاهرة، مصر1956، ص 105.
[5]- الشرقاوي، الولايات المتحدة أرضاً وشعباً ودولة، المرجع السابق، ص 92.
[6]- رالف كيتشام، ثورة الفكر الأمريكي : 1750- 1820، ترجمة / ثابت رزق الله، النهضة المصرية (د.ت)، ص 234.

وفي منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، بدأ المجتمع الأمريكي يحدّد ملامح شخصيته، ويرسم لنفسه خرائط للفكر، ويوجد لنفسه فلسفة خاصة به. غير أن الفلاسفة والمفكرين الأمريكيين لم يتّبعوا أساليب الفلسفة الأوروبية التي درجت على وضع صيغ كاملة عن المسائل الكونية والعقلية والوجودية والأخلاقية وغيرها،"..وإنما عبّروا تعبيرًا واضحًا بسيطًا عن الروح الأمريكية وآمالها وفهمها للحياة ؛ هذه الروح التي لا تؤمن بالجبر بل بأن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذي يسترشد بالعقل، والتي تعتقد أن التفكير مرتبط ارتباطاً لزومياً بالعمل، وأن النظريات والمذاهب إنما هي فروض للعمل تُمتحن بما ينتج عنها في المواقف الفعلية للحياة، وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها، وأن الحقيقة ليست ثابتة وليست نظاماً كاملا، بل الحقيقة عملية جارية في تغيّر مستمرّ، وأن الإنسان ليس ألعوبة في يد قوى خارجية، ولكنه يستطيع إعادة تشكيل الظروف التي تصوغ خبرته بعزمه وإرادته، وأن الناس في استطاعتهم تنمية نشاطهم ومؤسساتهم ومبادئهم التي تنظم سلوكهم"[1].

وهكذا، فبتأثير الكفاح الشديد المتواصل مع الطبيعة ومع الظروف، وبسبب السّباق اللاّهث مع المتنافسين ومع الزمن، وبحكم النشأة وطبيعتها وأسلوبها، فقد ترسّخت في عقول المهاجرين إلى أمريكا فلسفة مفادها أن الوسيلة المحقّقة لكسب المال هي وحدها الوسيلة الصحيحة والفعّالة ؛ أي أن الفكرة أو الاقتراح أو العمل يكون صحيحًا بمقدار ما يؤدّي إلى نجاح أو منفعة. وعليه، "..فليس هناك ضرورة ولا لزوم للوقوف عند مناقشة مسبقة للفكرة، أو تحليل مبدئي للاقتراح، أو تشريح أوّلي للعمل، مادامت النتيجة حلقات من الجدل التي لا تنتهي، أو جملة من النظريات المتعارضة، أو صيغ من البدائل المتعطلة ؛ فلم يكن الوقت يسمح للمهاجرين بهذا التّرف العقلي، الذي أوجد الفلسفة الإغريقية وغيرها من الفلسفات الهائمة في عالم الأفكار النظرية المجرّدة ؛ فكانت الفلسفة البراغماتية فلسفة تعبّر عن مزاج العالم الجديد المعروف بأمريكا"[2]. إذن، ففلسفة الأمريكيين"..نشأت من ظروفهم وصدرت عن طبيعتهم، وخلاصتها أن أيّ فكرة تتحدّد بالنتائج العملية التي تؤدّي إليها ؛ وهذا نتاج واقعي لشعب عملي، يعمل قبل أن يضع نظرية عقلية، ويبحث دون أن يضيّع جهده في صياغة أطر فكرية"[3].

ثم إنه من المعلوم، وإلى درجة البداهة في العلوم السياسية والاجتماعية المعاصرة، أن سياق الحضارة الغربية- الأوروبية منشأً والأميركية محصّلةً- قد انتهت بعد سياق تطوّري بدأ منذ القرن

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 83.
[2]- الأهواني، المرجع السابق، ص 82.
[3]- العشماوي، البراغماتية، مرجع سبق ذكره، عدد471، فبراير 1998.

السادس عشر الميلادي الى تبّني مذهب المنفعة (Utilitarism) والبراغماتية ؛ "..وكلاهما قد نشأ في إطار الخيارات الفلسفية العلمانية، وفي إطار النمو الرأسمالي الذي يقوم على الفردية والمنافسة وتحويل الانسان إلى أداة الإنتاج والاستهلاك، وهو ما يظهر أكثر في الفلسفة الأداتية (Instrumentalism) التي أطلقها ديوي كإنجيل عملي جديد للمجتمع الأمريكي، وبالذات في المجالين التربوي والأخلاقي"[1].

وقد تعدّدت الأسماء التي عُرفت بها الفلسفة الأمريكية البراغماتية في البلاد العربية ومنها: العملية- الواقعية- الذرائعية- الوسيلية- الأدواتية..إلخ، لكن الإسم الأشهر لفلسفة الأمريكيين هو الـ (Pragmatism)،"..والكلمة (Pragma) من حيث الاشتقاق اللغوي تعود إلى أصل يوناني قديم ؛ وتعني ما هو عملي، أو الأشياء التي يجري عملها"[2]. ووفقًا للمعايير التي تصّنف الفلسفات إلى مثالية ومادية، "..فإن الفلسفة البراغماتية ترتمي وبكل قوة في أحضان النسق الفلسفي المادي ؛ ذلك أنها نسق يختبر صحة كل المفاهيم بنتائجها العملية، ويؤكد على الإجراء المباشر والعملي لمواجهة التحدّيات في مواقف متغيرة ؛ فالصحيح في ظرف معين يصبح غير صحيح في ظرف آخر، وهي طريقة لمواجهة صروف الحياة. ومع ذلك فهي لا تفهم المنفعة العملية على أنها تأكيد للصدق الموضوعي بمعيار الممارسة، وإنما ما يحقق المصالح للفرد"[3].

ويرى الأمريكيون أن ازدراءهم للإيديولوجيا وتقديرهم للتسوية والحلول الوسط الواقعية قد حافظ على ديمومتهم كأمة، وحقق لهم الأمن في مجتمع حرّ. وبذلك صارت فلسفتهم عملية مبّررة، كردّ فعل ضدّ الفلسفات التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فأظهرت نفسها في حالتين : الأولى التأكيد على الفردية، والثانية تفاعلها في المجتمع، "..وأكّدت بشدّة في مراحلها الأخيرة على تفوّق الأسلوب العلمي ضدّ موجات الفلسفة المثالية التي حملها المهاجرون الألمان، والتي وجدت صداها عند نفر من الشعراء والكتاب الأمريكيين مثل (رالف إيمرسون R.Emerson 1803 -1882)، ثم انتقلت بعد ذلك إلى نفر من الأساتذة الجامعيين المختصّين في الدراسات الفلسفية ومن أبرزهم(جوزيا رويس J.Royce 1855 -1916) الذي كان أستاذاً للفلسفة في جامعة (هارفارد) أعرق وأشهر الحواضر الأكاديمية والعلمية في أمريكا"[4].

[1]- ليون تروتسكي- جون ديوي- جورج نوفاك، أخلاقهم وأخلاقنا، ترجمة / سمير عبده، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985، ص 79.
[2]- م.روزنتال و ي.يودين، الموسوعة الفلسفية (من منظور ماركسي)، ترجمة / سمير كرم، دار الطليعة، ط 3، بيروت1981، ص 217 بتصرف.
[3]- م.روزنتال و ي.يودين، الموسوعة الفلسفية، المرجع السابق، ص 217.
[4]- زكي نجيب محمود، برتراند رسل، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، مصر(د.ت)، ص 32.

وعلى ضوء كل ذلك ظهرت البراغماتية بوصفها فلسفة أمريكية "..تمقُت البحث النظري العقيم الذي يركز على كُنه الأشياء ومصادرها، وأخذت تركز على نتائج الأعمـال وعواقبـها، وأجازت للإنسان أن يتّخذ من أفكاره ذرائع وأدوات يستعين بها على حفظ بقائه أوّلاً، ثم السـير نحو السموّ والكمال ثانياً"[1].

على أن الاتجاهات الفلسفية المعاصرة في أمريكا لا تُعتبر في حقيقتها مدارس فلسفية بـالمعنى التقليدي القديم بقدر ما تُعتبر"..فلسفات تتجمّع في إطار عام يتمثـل في الفلسـفة البراغماتيـة **(Pragmatism)** عند (وليم جيمس)، وفي الفلسفة البراغماطيقيـة **(Pragmaticism)** عنـد (تشارلز س. بيرس)، والأداتية **(Instrumentalism)** عند ديوي، وإن كانت كلها يجمعها إطار واحد هو النزعة البراغماتية"[2]، التي تمّت صياغتها خلال قرن من الزمان على يد (جيمس) وبقيـة هذا الثالوث من كبار الفلاسفة الأمريكان. وهذا لا يعني أنهم وحدهم ممثّلوها ؛"..فقد تـبعهم في الولايات المتحدة (جورج هيربت ميد **G.H Mead 1863-1931**)، وفي بريطانيا (فيرديناند شيلر **Ferdinand Schiller 1864-1937**)"[3]، وأسماء أخرى في إيطاليا وغيرها ؛"..أي أن البراغماتية صُدّرت إلى أوروبا لكنها بقيت أمريكية الهوية والمنشأ والنكهة"[4].

وكان أوّل من أدخل اللفظ في الفلسفة "..(تشارلز بيرس) في عام **1878** في مقالة بعنـوان (كيف نجعل أفكارنا واضحة ؟) فيرجع أصل البراغماتية إليه"[5]. وقد شغلته الإجابة عن هذا السؤال فحدّد معنى ووضوح أيّ فكرة، بأنه النتائج الفعلية التي تؤدّي إليها تلك الفكرة ؛ أي أن الأمر إذا لم يكن نابعًا من التجربة، لا يمكن أن يكون له تأثير مباشر في السلوك."..لقد نشأ المصـطلح في ذهنه من دراسته للفيلسوف (كانط)، ففي كتاب (ميتافيزيقا الأخلاق) ميّز (كانط) بين ما هـو براغماتي **(Pragmatich)** وما هو عملي **(Practical)** ؛ فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يعدّها أوّلية قبلية، أما البراغماتي فينطبق على قواعد الفن والصنعة التي تعتمد على الخبرة وتقبّل التجربة."[6] واللفظ الألماني **(Pragmatich)** الذي استعمله (كانط)"..يشـير إلى التجريبيـة، أو الوضعية، أو الفكرة المفيدة التي تؤسّس على تطبيق للخبرة"[7].

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت 1995، ص 56.
[2]- عزمي إسلام، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت 1980، ص 107.
[3]- يسمّي فرديناند شيلر براغماتيته الخاصة بـ" النزعة الإنسانية = Humanism "، والتي تَعتبر النتائج الطيبة والأخلاقية وحدها معياراً للحقيقة. انظر: روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفية، مرجع سبق ذكره، ص 267.
[4]- العشماوي، البراغماتية، مرجع سبق ذكره، عدد471، فبراير 1998.
[5]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 84.
[6]- الأهواني، المرجع السابق، ص 84.
[7]- العشماوي، مرجع سبق ذكره، عدد471، فبراير 1998.

وقد بيّن (بيرس) أننا لكي ننشئ معنى فكرة، فكل ما نحتاج إليه فقط هو تحديد أيّ سلوك يصلح لإنتاجه، ذلك أن السلوك بالنسبة لنا هو مغزاها الوحيد الذي يعوّل عليه، وأن الحقيقة الملموسة البيّنة التي هي المنشأ الأصلي الجذري لكل تفرقتنا بين الأفكار، مهما تكن خفية ومستورة، هي أنه لا توجد فكرة واحدة منها على الحصر تبلغ حدّاً من الدقة بحيث لا تتألف من شئ سوى فرق ممكن في المزاولة العملية ؛ إن معنى كل فكرة إنما يكون في أثرها في المحسوسات وفي العالم الواقعي، لا في عالم الأفكار والضرورات المنطقية والمعاني المجرّدة، إذ يقول :"..إن الحقّ يُقاس بمعيار العمل المنتج، وليس بمنطق العقل المجرّد، والفكرة هي خطة للعمل ومشروع"[1].

إذن لكي نبلغ الوضوح التامّ في أفكارنا عن موضوع ما، فإننا لا نحتاج إلاّ إلى اعتبار ما قد يترتّب من آثار يمكن تصورها ذات طابع عملي قد يتضمنها الشيء أو الموضوع، والأحاسيس التي يتعيّن علينا أن نتوقّعها منه، وردود الأفعال التي ينبغي أن نعدّها، لأن إدراكنا وتصورنا للمعاني الكلية ناتج عن هذه الآثار والنتائج سواء كانت مباشرة أم بعيدة، فيعتبر"..أن تصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج عنه من آثار عملية لا أكثر"[2] ؛ وهذا لبّ نظرية المعنى عند (بيرس).

أما (وليم جيمس) فقد لعبت كتاباته التحليلية الطابع والواسعة الانتشار، دوراً بارزاً في الحجم الذي احتلته البراغماتية في الفكر الحديث ؛ فرأى أن العالم ليس مفروضًا على الإنسان، بل إن الإنسان يقتطع لنفسه ما يريده من مجرى الحوادث المتّصل. وعليه، فالإرادة والمصلحة الذاتية أوليّان في طبيعة الإنسان، والمعرفة ليست إلاّ أداة لتحقيقهما ؛ إذ قال :"..إن الأفكار تصبح صادقة بمقدار ما تساعدنا في الوصول إلى علاقات مرضية مع أجزاء خبرتنا الأخرى"[3] ؛ أي أن (جيمس) ألبس المعنى الذي تكلم عنه (بيرس) سابقًا طابع النفع. وبذا فقد ربط المنفعة بالصدق حتى الصدق المفترض، فينقل (برتراند راسل **B.Russel 1872- 1970**) عنه قوله : "..لا يمكننا أن ننبذ أيّ فرض إذا كانت النتائج المفيدة تنبع منه"[4] ؛ وهذا جوهر نظرية الصدق لديه.

إن براغماتية (جيمس) لا تشكل نظرية فلسفية دقيقة التحديد وإنما هي تيار فلسفي. ويتجسّد هذا التيار في موقف مبدئيّ مؤدّاه أن للاعتبارات الشخصية دوراً في عمليات المعرفة كافة، وأن المنطق، بل الميتافيزيقيا، يستندان إلى علم النفس من حيث كونهما أسلوباً في توضيح الأفكار والمعاني لإزالة ما يشوبها من غموض. ومن هنا فقد كانت نظرة (جيمس) إلى علم النفس نظرة صادقة ؛

[1]- توفيق الطويل، أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، ط 5، القاهرة 1967، ص 402.
[2]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، لبنان (د.ت)، ص 417.
[3]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 420.
[4]- برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث : الفلسفة الحديثة، ترجمة / محمد فتحي الشنيطي، مطبوعات الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة1977، ص 464.

"..فأعلن أن الحياة النفسية أصيلة، وأنها حياة متّصلة متدفّقة، وأن رائدها المنفعة، لكنه جعل منـها ومن منافعها مركز الكون وصورته ؛ فاعتبر الكون مرناً مثلها، قابلا للتشكيل بحيث يصير تعريف الحقيقة أنها: مطابقة الأشياء لمنفعتنا، لا مطابقة الفكر للأشياء"[1].

لقد أضاعت الفلسفة التأملية حسبه، منذ نشأتها إلى غاية العصر الحـديث، وقتـا ثمينـاً في مهاترات لا تُجدي، ومجادلات عقيمة لا تقدّم ولا تؤخّر ؛ وهو مـا أدّى إلى تعـدّد المـذاهب وتضاربها بتعدّد وتضارب أمزجة أصحابها، وقد آن الأوان لطيّ هذه الصفحة بـالعودة إلى محـكّ الواقع. والبراغماتية من حيث هي منهج تحسم المناظرات الفلسفية التي لم يُفد فيها الجدل النظري، بل لا يُرجى أن تُحسم بغير هذا المنهج ؛ فالجدل لا يزال قائماً في هل العالم وحدة أم كثرة ؟ وهل هو يخضع للجبر أم للحرية ؟ وهل هو مادّي أم روحي ؟ إلى غير ذلك من المسـائل،"..والمنـهج العملي يؤوّل كل واحدة منها بحسب ما يترتّب عليها من نتائج في العمل ومن فـرق في حيـاة الإنسان، أمّا إذا لم ينتج فرق عملي فيُحكم بأن القضيتين المتقابلتين ترجعان إلى واحد، وأن الجدل فيهما عبث ؛ إذ لو كان بينهما فرق لنشأ عنه فرق في الحياة العملية. فالمنهج العملـي اتجـاه أو موقف مؤدّاه تحويل النظر عن الأوّليات والمبادئ إلى الغايات والنتائج"[2] ؛ وبنـاء عليـه، يقـدّم (جيمس) البراغماتية على أنها "..نظرية في ماهية الحقيقة، ومنهج لحسم الخلافـات الفلسـفية"[3]. وأبرز ملامح هذه النظرية الجديدة "..هو اعترافها بوجود علاقة لا تنفصم بـين المعرفـة العقليـة والغرض العملي"[4].

إن الأفكار التي لها ظواهر محسوسة عنده هي دلائلُ للعمل، واتجاهات إلى خلـق النشـاط ورسم مشاريعَ وخططٍ لبذل الجهد والإقبال على العمل، بما يساعد على إحداث تغيير في البيئة التي تحيط بالإنسان وعلى ضمان التكيف. والمعيار الوحيد لصدق الفكرة هو نجاحها في مجال العمـل وما ينجرّ عن هذا العمل من نفع على مستويي الفرد والمجتمع ؛ إذ يقول (جيمس) : "..إن التفكير هو أوّلاً وآخراً ودائماً، من أجل العمل. وتصوُّرنا لأي شيء ندركه بالحس، ليس في الواقع إلاّ أداةً لتحقيق غاية ما"[5] ؛ ومن هنا، فالبراغماتية تتضمن من الوجهة الفلسفية نقداً لمعيار الفكر على نحو ما كان معهوداً في الفلسفات التقليدية، وتَبنّياً لمعيار العمل من الوجهة التجريبية للفلسفة الجديدة.

ومع أن براغماتية (جيمس) تُعدّ ترجمة للاتجاه التجريبي ودفعاً به إلى نتائجه الطبيعية، مـن

[1]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 422.
[2]- يوسف كرم، المرجع السابق، ص 419.
[3]- كرم، المرجع نفسه، ص 418.
[4]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 85.
[5]- توفيق الطويل، أسس الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص 403.

حيث أن وجه الاتفاق بينها وبين تجريبية (بيكون) و(لوك) و(هيوم) و(ميل) يتمثل في الاعتماد على الواقع الخارجي والركون إليه كما يبتدئ في خبراتنا الحسية، لكن الجديد فيها أنها استبدلت بالنظر إلى الماضي النظر إلى المستقبل، وبدلاً من أن تتمّ بتحليل الأشياء والمعرفة وردّها إلى أصولها البسيطة كما فعل التجريبيون التقليديون، جعلت اهتمامها منصرفاً إلى ربط معارفنا بعالم التجربة، لا من حيث النشأة أو الأصل، بل من حيث النتائج التي تترتب على هذه الفكرة أو تلك في عالم الواقع،"..لذلك يجب أن ننوّه إلى الاختلاف بين تصور البراغماتيين للتجربة وتصور التجريبيين لها، فهي ليست مجرد انطباعات حسية متفرّقة -كما عرضها التجريبيون- بل هي مجموعة من العلاقات بين الإنسان والأشياء، ومجموعة أخرى من العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع[...]حيث يتداولون تلك الأشياء. وهذه الروابط أو العلاقات تنشأ في حقل التجربة أو الخبرة وليست من وضع العقل"[1] ؛ فالبراغماتية إذن، وجّهت التفكير الفلسفي الحديث إلى وجهة غير التي كان فيها، وفتحت أمامه طريقاً جديداً، وقادته إلى نتائج فلسفية مهمّة تتمثل في أن"..الحقائق نسبية ولا يمكن الوصول إلى حقيقة مطلقة ؛ فالعالم المادّي هو كل شيء، وهو في حالة تغّير، وبالتالي ليس هناك حقائق مطلقة، وأن كل شيء في حالة تغّير، وفي حالة صيرورة وحركة مستمرة لا تتوقّف ؛ وبالتالي فالعلاقة بين المتغّيرات متغيرة في ذاتها. فلابد من إعادة التجربة، وإعادتها دائماً، ومن وقت لآخر، وأن الأفكار والرموز لا معنى لها منفردة، بل إنها تكتسب معناها من خلال الأشياء التي ترمز لها في الواقع. ولكي نمّيز معنىً لفكرة ما، فإن علينا أن نضعها في بوتقة التجربة، وأن كل أنواع الخبرات، بما فيها الفلسفة والنظريات العلمية والعقائد، لابد أن تُفهم في ضوء الغرض البشري منها ؛ فالأفكار ما هي إلاّ أدوات لتحقيق ما يصبو إليه الإنسان، وأن الطريقة العلمية هي أسلم طريقة لاختبار الأفكار ؛ فعندما نترجم الفكرة في صورة فروض، نختبر هذه الفروض في بوتقة التجربة، فإن الناتج هو أقرب ما يمكن من معرفة"[2].

أمّا جون ديوي، وبالرغم من أنه يُعدّ أحد أكبر المعّبرين عن روح البراغماتية الأصيلة، إلا أنه تفرّد عن سابقيه ومعاصريه من البراغماتيين بتسمية منهجه بالأداتية كما قدّمنا في موضع سابق، وذلك لاعتباره المعرفة والخبرة والأشياء عامة على أنها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة، ولحكمها على قيمة الأشياء بمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أن "..بذور الأداتية نشأت عند (جيمس)، لأنه كان يعدّ التصورات والنظريات مجرد أدوات يمكن أن تصلح

[1]- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1993، ص 136.
[2]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 60 بتصرف.

في تكوين حقائق مستقبلة بطريقة خاصة،"[1] لكن ديوي لم يقف عند حدود النتائج التي توصل إليها(جيمس) في هذا المضمار،"..بل عمل على صياغة نظريته المنطقية التي تعتبر الأداتية محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام والاستنباطات في شتّى صورها، وتحاول إقامة قواعد منطقية تلقى تأييداً عامّاً عن طريق ربطها بوظيفة العقل من حيث هو وسيط بناء "[2].

وقد رأى ديوي أن التفكير الذي تثيره مشاكل الواقع "..إنما هو وسيلة يهتدي بها الإنسان إلى الوجود، ويشعر بالطمأنينة عن طريق المعرفة العملية التي تعكس العالم الخارجي، وتطابق القوالب المنطقية التي تمكّننا من السيطرة على شئون الحياة "[3] ؛ فالأداتية تجعل للتفكير وظيفة وضعية، "..وهي إعادة تطوير الحالة الراهنة للأشياء لا مجّرد معرفتها أو اتّخاذ نسخة منها. والتفكير واسطة لاستجابات معقّدة مع البيئة "[4]، بل أنها ترفض إمكانية معرفة الإنسان للعالم المحيط به، أمّا المفهومات العلمية والقوانين والفرضيات فليست، بالنسبة لها،"..إلاّ أدوات يستخدمها الإنسان في صراعه من أجل الوجود. لذلك فإن استخدام هذه الأدوات، وليس حقيقتها الموضوعية، هو القاعدة العليا لمعرفتنا ونشاطنا ؛ بل يجب أن تتطابق مع الهدف، وأن تساعد في حلّ المواقف"[5].

ومن خلال الآراء الأوّلية السابقة، يمكن القول بأن الأداتية عند ديوي ترى أن مهمّة الأفكار هي رسم خطط السلوك الناجح بحيث تدلّ على ما عسى أن ينجُم من نتائج فعلية، وما عسى أن تتلقّاه الحواس منها، وبأيّ الردود العملية تتمّ الاستجابة ؛ وهي بذلك رافد أساسي للفلسفة الأم ؛ أي البراغماتية. وإذا كانت الأخيرة تقوم أساساً على مبدأ أن الفائدة والقدرة والفاعلية لأيّ سياسة أو اقتراح أو فكر هي وحدها معيار الجدارة والاستحقاق، كما تنبني على أن الخبرة الإنسانية العادية هي المنهج النهائي والأخير لكل معرفة وقيمة، فإن الأداتية عند ديوي هي بمثابة منهج لتوضيح المفاهيم أكثر من كونها مذهباً فلسفياً ؛ "..إنها تؤكّد على أهمية العمل الإنساني والتجربة، كما أنها تُعلي من شأن العمل على شأن المذهب، والخبرة على الأفكار الثابتة، وترى أن الأفكار تستعير معانيها من نتائجها، كما تستمدّ حقيقتها من صحّتها"[6].

وهذا المفهوم العامّ للأداتية هو الذي سنعمل على تفصيل أبعاده في المبحث الموالي.

***

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 90.
[2]- إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 62.
[3]- العشماوي، البراغماتية، مرجع سبق ذكره، عدد471، فبراير 1998.
[4]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 92.
[5]- ي. كليابيتش، موجز في تاريخ الفلسفة، ترجمة / حنا عبود، دار الطليعة، ط 2، بيروت 1979، ص 79،80.
[6]- العشماوي، مرجع سبق ذكره، عدد471، فبراير 1998.

الفصل الأوة

المبحث 2

الأداتية: خصوصياتها سبلها ومآلاتها

استخدم جون ديوي اصطلاح (أداتية **Instrumentalism**) للدلالة على ما يسمّيه الرواية المنطقية للبراغماتية التي تتبلور في معناها العام الذي قدّمه سنة **1909** في (قاموس القرن **Century Dictionary**) بوصفها "..النظرية التي ترى أن عمليات المعرفة وموادّها، إنما تتحدّد في حدود الاعتبارات العملية أو الغرضية، فليس هناك محلّ للقول بأن المعرفة تتحدّد في حدود الاعتبارات النظرية التأملية الدقيقة، أو الاعتبارات الفكرية المجردة"[1]. وقد شارك ديوي زميليه (بيرس) و(جيمس) في المبدأ العام للبراغماتية، وهو أن صحة الفكرة تُقاس بما يترتب عليها من فائدة، وأن الأفكار مجرد خطط للعمل، ولكن ما يميّزه عنهما هو أنه ربط الحقيقة بالبحث،"..فقرّر بأن العلاقة بينهما هي علاقة الحلّ بالمشكلة ؛ فما يؤدّي بالبحث إلى حلّ المشكلة فهو حقيقي"[2]. ويُعتبر كتاب ديوي (بحث في الأخلاق) "..بداية ظهور نزعته الأداتية، التي استلهمت بعض أفكار (وليم جيمس) التي عرضها في كتابه (مبادئ علم النفس)"[3].

ومن هنا يبدأ عمل ديوي في تحديد المعاني، "..وذلك بالتوجّه بالبراغماتية وجهة منطقية وابستمولوجية، فكانت الأداتية عنده جزءاً من صميم المنطق ونظرية المعرفة"[4] ؛ أي أن الأداتية "..تمثل محاولة لوضع نظرية منطقية عن التصورات والأحكام والاستدلالات في شتى صورها، ووضع قواعد دقيقة لها يُعترف بها عامّةً عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل المتوسطة والمبدعة والتي تُنسب إليه"[5] ؛ فليست معقولية الطبيعة المُثبتة من قبل الفيزيائي مسلّمة نظرية، بل اعتقاد يترك للفاعلية العقلية إمكانية أن يغيّرها. ومعنى ذلك "..أن فاعلية الإنسان العقلية ليست شيئا يُقحم عليه من خارجه، بل هي الطبيعة المحققة لطاقاتها الخاصة برسم إنتاج أكثر ملاء وغنى بالأحداث"[6]. ومع ذلك نستطيع التمييز بين منبعين متداخلين ومتكاملين للأداتية : الأوّل بسيكولوجي، والثاني نقديّ لنظرية المعرفة والمنطق.

فأمّا المنبع البسيكولوجي للأداتية فهو من طبيعة حيوية ويتّصل بمذهب (جون واطسن **J.Watson**) في السلوكية ؛ فالمخ عضو ينسّق المؤثرات الحسية في سبيل إحداث استجابات ملائمة. ومن الواضح تأثر ديوي بنظرية (تشارلز داروين **Ch.Darwin**) في التطور ؛ تلك التي

1- محمد مهران رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة1984، ص 41.
2- محمد رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، المرجع السابق، ص 69.
3- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p,171.
4- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 99 ؛ ومن هذا الوجه يفترق ديوي عن جيمس بالرغم من أنه لا يجب أن يغيب عن أذهاننا أن ديوي اعترف في كتابه (دراسات في النظرية المنطقية) الذي أصدره عام 1903 بأن مذهبه مستمد من كتاب (مبادئ علم النفس) لوليم جميس، ومن جهة ثانية فإن وليم جيمس هو أول من نبّه إلى أهمية المنهج الأداتي عند ديوي.
5- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 91.
6- إميل برهييه، تاريخ الفلسفة، ترجمة / جورج طرابيشي، ج7 : الفلسفة الحديثة، دار الطليعة، بيروت (د.ت)، ص 165.

"..رفضت تفتيت الكائنات إلى أنواع مستقلّة يقوم كل نوع بمفرده متميّزاً عن غيره بخصائص محدّدة، ونظرت إلى الكائنات الحية على أنها متدرّجة يصعب وضع الحدود الدقيقة بين أنواعها"[1]. وهكذا، حدّد ديوي كيف نفكر ولماذا نفكر، واستخدم منهجاً تكوينياً، "..وانتهى إلى التسليم بأن الإنسان يفكر ابتغاء أن يعيش ويبقى على قيد الحياة ويحسّن أحواله المعيشية، وذلك بناء على ما تذهب إليه نظرية التطور العضوية من أن تحليل العقل وعمليته متّفق مع الحقائق البيولوجية المعروفة"[2] ؛ فحياة الإنسان عند ديوي ما هي إلاّ "..محاولة مستمرّة لتحقيق التوافق مع البيئة المحيطة، والوسيلة التي يتمّ بها هذا التوافق هي الأفكار، لذلك يعتبرها ذرائع ليسيطر بها على الطبيعة"[3]. والمعرفة فاعلية موجّهة وهي جزء وظيفي من التجربة، "..وغاية الفكر لا تكمن في الفكر نفسه، وما الفكر إلاّ طور من أطوار الحياة وحدثٌ يحدث للكائن الحيّ في بعض الشروط المحدّدة، كما نتغلب نزاع بين الدوافع الفعالة[...]عن طريق تكييفها مع الموقف المستجدّ، وما الفكرة إلاّ فرض من أجل العمل، ولا مرجع لها سوى المستقبل"[4]. ومهما تكن الفكرة فهي تتضمّن خطة للعمل، وإذا لم تكن كذلك فهي ليست من الفكر، "..وكما أن هذا العمل المتضمّن في الفكرة هو معناها، فهو نفسه كذلك طريقة تحقيقها التي نميّز بها الفكرة الصائبة من الفكرة الخاطئة ؛ فأمّا الصائبة فهي التي إذا ما سلكنا وفق الخطة العملية التي ترسمها انتهى بنا ذلك السلوك إلى ما نبتغي، وأما الخاطئة فهي التي لا تؤدّي خطتها العملية إلى الغاية المقصودة"[5].

والفكر ذاته ليس إدراكاً شاحباً لشيء ما، وليس مركّباً من عدد من الإحساسات ؛ "..إن الرجل المتوحّش قد يكون قادراً على تكوين صورة عن الأعمدة والأسلاك، ولكن إذا لم يعرف شيئاً عن التلغراف أو الكهرباء، فلن تكون لديه فكرة أو تصور أو على الأقل فكرة تصور بسيط عن الأعمدة والأسلاك ؛ ذلك لأن الفكرة لا يمكن عقلياً أن تتّسق بتركيبها وإنما تتّسق فقط بوظيفتها وفائدتها في المواقف المحيّرة أو غير المحدّدة، الأمر الذي يساعدنا على تكوين الحكم والاستنتاج بواسطة إيجاد حلّ ممكن. إنها فكرة بفضل ما تفعله من إيضاح مشكل أو التنسيق بين ما هو متناثر شذراتٍ، لا بفضل تركيب طبيعي. فإذا طُبّقت هذه النظرية البيولوجية على الأحكام المنطقية، كان الموضوع هو جزء من البيئة الذي يتطلّب الاستجابة، والمحمول هو الاستجابة، أو العادة أو الهيئة المحتملة التي لابدّ للمرء أن يسلكها بإزّاء البيئة، والرابطة تمثل الفعل العضوي

[1]- رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 70.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 91.
[3]- هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 138.
[4]- برهييه، تاريخ الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص 164.
[5]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 168.

والمحسوس الذي يتمّ به الربط بين الواقعة ودلالتها، وأخيراً نجد النتيجة أو موضوع الحكم"[1]. وعلى ضوء ذلك، فإن الأداتية تجعل للتفكير وظيفة وضعية، وهي إعادة تكوين الحالة الراهنة للأشـياء لا مجرّد معرفتها أو اتخاذ نسخة منها ؛ وهو واسطة لاستجابات معقّدة مع مؤثرات البيئة،"..فـالفكر بهذا المعنى لا يكون فكراً إلاّ إذا كان في علاقة مع الأشياء، مثال ذلك: أنّ السـكين لا يكـون كذلك- سكيناً- إلاّ إذا كان يقطع غيره وإلاّ لما أعُتبر سكيناً"[2]، والفكرة عند ديوي "..لا تكون فكرة على الإطلاق إلاّ إذا كان من شأنها أن تؤدي صاحبها إلى إحداث تغيير أو تحويل في مـادة الوجود الخارجي، تغييراً وتحويلا يحقّقان هدفاً مقصوداً"[3] ؛ بمعنى آخر"..إن الفكر لا يتمّ فكراً إلاّ إذا ارتبط بما ليس فكراً، ولو ظلّ دائراً حول نفسه بأن ينتقل من فكرة في الـرأس إلى فكـرة في الرأس، ثمّ إلى ثالثة، فإلى رابعة، فلن يكون جديراً باسمه، وإنما يكون الفكر فكراً حين يمتدّ إلى مـا وراء حدود النظرية إلى حيث العمل والتنفيذ"[4]. والشرط الذي يسمح للتفكير بتحويل الأفكار إلى معارف"..هو اختبارها والتحقق من نفعها وفائدتها، وهذا يتوقف على التجربة، بل لا وجود لمعرفة إلاّ إذا أفضى التفكير إلى فعل تجريبي يحقّق تكيفاً مع موقف ما، أو يحلّ مشكلة ما"[5].

أما إذا عرضنا للمنبع النقدي لنظرية المعرفة والمنطق، وهو الأهمّ، فإننا نراه يتجلّـى أوّلا في إطلاق ديوي اسم "نظرية البحث" على منطقه الجديد، مدلّلاً على معارضته لسـائر النظريـات المنطقية قديمها وحديثها، بل ذهب بعض الدارسين إلى اعتبار الأداتية "..محاولة لتكـوين نظريـة منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام والاستنباطات في شتّى صورها"[6]، معتـبراً أن أسـاس العلم في عصر ديوي قد تغير عمّا كان عليه سابقاً ؛ "..فالعلم القديم كان يقـوم علـى أسـاس الصفات الكيفية لا على أساس المقادير الكمية، أمّا العلم الحديث فيهتمّ بالعلاقات القائمـة بـين الظواهر المختلفة، وينظر إلى الحركة على أنها ظاهرة متجانسة بشتى صورها وأشكالها. وما المنهج العلمي إلاّ الطريقة التي يستخدمها الإنسان في خروجه من دائرة الفكر المحض إلى دنيا العمل"[7].

وقد طبّق ديوي المبدأ البراغماتي والمنهج العلمي في مجال المنطق. وأهمّ ما يميّز منطقـه هـو اتّصال الخبرة الإنسانية ؛ فتيار الخبرة متّصل يؤدّي كل جزء منها إلى الجزء الذي يليه، وكل حـلّ لمشكلة يُعين على معالجة مشكلة تليها."..وهكذا يستحيل الفصل في حياة الإنسان بين المرحلـة

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 92، 93.
[2]- زكي نجيب محمود، من زاوية فلسفية، دار الشروق، ط 4، بيروت 1993، ص 224.
[3]- رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 71.
[4]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 170.
[5]- محمد فتحي الشنيطي، المعرفة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط 5، القاهرة 1980، ص 217.
[6]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 49.
[7]- سعيد إسماعيل علي، المرجع السابق، ص 49.

الأولى التي كان إدراكه فيها للمشكلات المختلفة إدراكا فطرياً يستهدف به جانب المنفعة والمتعة، وبين المرحلة اللاّحقة وهي مرحلة البحث العلمي كما نعرفه اليوم ؛ فهذه امتداد لتلك، والمنطق الذي يفسّر هذا هو نفسه المنطق الذي يفسّر تلك"[1].

لقد كان عيب الفلسفات القديمة - في نظر ديوي- أنها فصلت التفكير عن تيار الخبرة الإنسانية، ونظرت إليه على أنه عملية ثابتة، أولقطة، أوصورة فوتوغرافية، فانتزعت التفكير من مجرى الحياة، وانتزعت منه صفة جوهرية لكل كائن حيّ وهي أنه يعيش في زمان، وسمّت أوجه التفكير بأسماء كثيرة مثل : التصور- الحكم- الاستدلال- التأمل، ولكن هذه الأوجه إنما تدلّ على بحث ؛ "..فالبحث والخبرة والتفكير والزمان والاتّصال والسّياق مصطلحات تُعدّ مفاتيح لا غنى عنها لمعرفة فلسفة ديوي ومنهجه[...] والإنسان باحث في كل خطوة من حياته[...] بل هو باحث بطبعه، دائب عليه، لا يكاد يبدأ بحث مشكلة وينتهي بها إلى نتيجة، حتى يواجه مشكلة أخرى، والأداة التي يستعملها في أثناء هذا البحث هي التفكير"[2]. ومنشأ هذا الاعتراض أنّ ديوي "..لا يفصل بين المنطق والخبرة الإنسانية، لأنها متّصلة تترابط في سلسلة تؤدّي الحلقة السابقة إلى اللاحقة، وحلّ مشكلة يُعين على حلّ أخرى، لذلك فالبحث العلمي هو امتداد للمرحلة الأولى التي كان الإنسان يدرك فيها الأشياء فطرياً ويستهدف منفعته ومتعته"[3].

إن الوظيفة الأولى للتفكير هي حلّ المشكلة التي نواجهها وإيضاح الغموض والإجابة عن السؤال الملحّ في ذهننا، ولن نتوقف عن التفكير إذا ما حُلّت هذه المشكلة، ولن نفكر بعد أو نستأنف التفكير إلاّ إذا عُرضت مشكلة جديدة، أو ظهر موقف محيّر جديد ؛"..ولم يكتف ديوي باعتبار التفكير مجرّد أداة بل بيّن كيف يتمّ.[...]إنّه يشغل مكانة وسط بين وضعية غير منظمة ووضعية منسجمة نتجت عن التفكير، فحضور الوضعية التي تحتوي على صعوبة تطلق التفكير وذلك من خلال ملاحظة عناصر الموضوع أو الوضعية، وتذكّر الملاحظات السابقة، فتتولّد الاقتراحات لحل المشكلة، لنعود بعدها إلى الأفعال لنلاحظ ونختبر قيمة هذه الحلول، فإذا قُبلت يتوقف التفكير، أمّا إذا لم تُقبل فإنّ هذا الفعل أو الحدث يولّد اقتراحات جديدة تصحّح الحل المرفوض"[4]. ومهمّة التفكير التأملي هي إذن، أن يحوّل الموقف إلى موقف واضح مُحكم ومنسجم ومستقرّ، والأفكار هي أدوات ننجز بواسطتها بعض النتائج المرغوب فيها ؛ إنها تساعدنا على أن

1- رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 70.
2- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 101 بتصرف.
3- رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 70.
4- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p,175.

نعمل شيئاً أقرب إلى النجاح أفضل ممّا لو كنّا نعتمد على الغريزة أو الاندفاع العاطفي وحـدهما.
"..ولتدقيق الكيفية التي يتمّ بها تحويل الوضعية الغامضة إلى أخرى واضحة، هناك خمس خطوات:
1- تحديد المشكلة : فالغموض والتشويش سببهما مشكلة ما، علينا أن نستعين ببصـيرتنا ودقّـة ملاحظتنا لنتمكن من تحديدها لدورها الحاسم في بقية الخطوات.
2- مرحلة الفروض والبدائل: اقتراح حلول وافتراض مخارج تسمح بحلّ المشكلة وتجاوزها.
3- النظر في النتائج المترتبة عن الحلول والفرضيات المقدّمة.
4- ربط النتائج بمزيد من الملاحظة والتجريب.
5- الاستقرار على الحلّ الذي يناسب الموقف ويحقق الغاية من البحث"[1].

وعلى ذلك فإن الإنسان لا يفكر إلاّ إذا كانت لديه مشكلات يحـاول التغلّـب عليهـا، "..ولولاها لكانت حياته عارية عن التفكير الذي لا يبدأ إلاّ حيث توجد شكوك يُراد تبديدها، فلا يُعدّ إذن مجرّد عملية تأمّل تلقائي، لأنه لا يظهر إلاّ حيث تكون هناك حاجة ومناسبة تدعو إليـه، ومقياس نجاحه هو في مقدار قدرته في التغلّب على المشكلة أو تبديد الشّك والحيرة"[2].

والقضايا عنده، سواء كانت تتحدث عن وقائع الخارج أم تصوّرات الذهن، هي إذن مراحل وسطى في سبيل السير من مشكلة قائمة إلى حلّها ؛ أي أنها أدوات ووسائل من شأنها أن تحقّق لنا ما نستهدفه من تحوّل مقصود نريد له أن يطرأ على مادة الموضوع الذي نبحثه، "..بحيـث أنّ مـا يصيب هذه المادة من تحوّل يجعلها في صورة جديدة غير الصورة التي كانت لها أوّل الأمر، وهـذه الصورة الجديدة للمادة تكون بمثابة الإجابة على السؤال الذي طُرح في بداية البحث ؛ أي بمثابـة الحلّ للمشكلة التي أثيرت في البداية"[3]. لذلك يمقُت ديوي "..تجزيء المنطق إلى وحـدات فكريـة وقضايا معزولة عن سواها وعن الواقع، مثل ما رفض (داروين) تفتيـت الكائنـات إلى أنـواع مستقلة"[4] ؛ فحينما "..ميّز المناطقة بين الأحكام فمنها التقديرية التي تخرج مـن دائـرة الـدرس المنطقي، ومنها التقريرية التي تدخل في دائرة اهتمام المنطق، كما أنّ هناك أحكاماً تحليلية، وأخرى تركيبية، [فإن] ديوي يرفض هذا التقسيم بل يراه مجرّد مظاهر متميّزة لما نؤكده بخصوص موضوع ما ؛ فالحكم ليس مجرّد قضية منطقية بل هو نابع من الواقع موضوعه ومحموله يُعبّران عن موقـف تجريبي، والمثال التالي يوضح ذلك : فالقاضي لا يصدر حكمه إلاّ بعد أن يطّلع على الوقائع ويعاين

---

[1]- فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، ط1، بيروت 1993، ص 113. بتصرف
[2]- يبدو ديوي، في هذا الموضع بالذات، متأثراً تأثراً شديداً بـ(بيرس)، انظر: الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202.
[3]- محمد رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره ، ص 71، 72.
[4]- رشوان، المرجع السابق، ص 70.

القرائن والأقوال والشهادات بحيث يعيش جوّ الجريمة أو الحادثة"[1]. وديوي بفكرة الاتصال هـذه "..لا يقرّ مذاهب المنطق الأخرى على تفتيت الفكر إلى وحدات هي القضايا، بحيث نقول عـن القضية الواحدة، وهي بمعزل عن سواها، أنها صادقة أو كاذبة ؛ إذ أن القضية في رأيه لا تكون إلاّ خيطاً من نسيج، وحلقة من سلسلة، ومرحلة من مراحل السير نحو حـلّ لمشـكلة بعينـها، ثم الاستفادة من نتيجة البحث في تلك المشكلة في حلّ مشكلة أخرى"[2]. لذلك قلب مفاهيم القضية التقليدية من موضوع ومحمول ورابطة ؛ "..فالموضوع عند ديوي هو جزء البيئة الـذي يتطلّـب الاستجابة، والمحمول هو الاستجابة أو العادة أو الهيئة المحتملة التي لابد للمرء أن يسـلكها بـإزاء البيئة، أمّا الرابطة فتمثل الفعل العضوي والمحسوس الذي يتمّ به الربط بين الواقعة ودلالتها، وأخيراً النتيجة وهي تعديل الموقف إمّا في الموضوع أو المحمول أو البيئة"[3].

وبهذا، فإن الغرض المنطقي من الأداتية تكوين نظرية عن الصور العامة للتصور والاستدلال، لا عن هذا الحكم أو ذلك التصور في علاقته بمضمونه. وعلى أساس ذلك، لم يقرّ ديوي ما يذهب إليه المناطقة عادة من أن القضية هي الجملة التي يمكن أن توصف بالصدق أو الكذب، "..فالقضايا عنده هي وسائل نتوسّل بها إلى بلوغ هدف مقصود، وعلى ذلك لا توصف بأنها صادقة أو كاذبة، بل توصف بأنها مؤدّية إلى الغرض المقصود أو غير مؤدّية إليه[...] ومن هنا رفض ديوي كل كلام عن الصدق الصوري وحده[...] ففي القضايا المنطقية لا يكفي الاّتساق الصوري لنقول عنها أنها صادقة، بل لا بدّ أن ننظر إليها على أنها أدوات تُقدّم أو تَعُوق السير بعملية البحث على نحو ينتهي بنا إلى حلّ نراه ناجحاً في فضّ الموقف المشكل"[4]، ويرى أن الجمل التي يجب أن نأخذ بها هي تلك التي تكون ذات مهمة أدائية عملية تؤدّيها في البحث ؛ أي تؤدّيها بالتعاون مع غيرهـا في حـلّ الإشكال الذي يكتنف الموقف الذي كان باعثاً للإنسان على التفكير،"..فمدار القضية المنطقية ما لها من قوة إجرائية وقدرة على إعادة التغيير والسير بالعمل إلى النجاح والفلاح المنشودين"[5].

ونخلص من ذلك إلى التسليم بأن ديوي يؤمن بالطريقة أكثر من الاهتمام بالإجابات المجرّدة، فيعتبر أنه يجب عدم توقّع إجابات نهائية وثابتة، بل الأفضل التعامل مع كل مشكلة إنسانية وقـت ظهورها، لكي تُطرح الحلول الممكنة في ظلّ مواقف الحياة الفعلية. وفلسفته إذن هي في حقيقتـها منهج ؛"..فلا يعنيه أن يقدّم للناس حقائق بعينها بقدر ما يعنيه أن يقدم لهم منهجاً يطّبقونه في كل

1- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 138،139 بتصرف.
2- محمد رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 70.
3- محمد رشوان، المرجع السابق، ص 93.
4- رشوان، المرجع نفسه، ص 71.
5- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 67.



موضوع. وهو إذا ما بحث موضوعاً معّيناً فإنما يبحثه أوّلا على أنه مثل يطبق عليـه منهجـه في البحث"[1]، وهو يرى أن معيار صحة الفكرة أو خطئها "..يكمن في فاعليتها ونتائجها في النشاط الإنساني، أي اختبارها في بوتقة الواقع، وأن وظيفة البحث ليست الوصف، بل التغـيير لخدمـة الأغراض الإنسانية"[2]. وبعبارة أخرى،"..فإن إدراكنا للأشياء ليس إدراكاً مجّرداً لذاته، بل وسـيلة لغرض آخر، لأنه دلالة على شيء أو رمز لمعنى. والمدركات ليست أشياء، بل أدوات للمعرفـة، وليست موضوعاً للمعرفة بمقدار ما هي وسائل نتوصل بها إلى المعرفة"[3].

ومع أنه يمكن القول بمعنى ما أن ديوي قد استبدل بمشكلة الصدق مشكلة القيمة،"..لكن من الواضح تمام الوضوح أن الاهتمام الرئيسي له منصباً على مسألة القيمة ؛ فهـو إذن يميـل إلى أن يستبدل بالسؤال القائل: ماهي النتيجة الصادقة ؟ سؤالا آخر يقول: ماهي النتيجة التي ينبغـي، إذا وضعنا في اعتبارنا ظروف المشكلة التي كانت مثاراً لتفكيرنا، أن ننتهي إليها ؟"[4]. والتفكير عنـده "..ينتقل من خبرة إلى أخرى انتقالا مّتصلا لا انقطاع فيه، ولا نزاع أن هذا الانتقـال يسـتغرق زماناً، كما يتشكل بمقتضى السياق على مجرى الأحوال"[5]. وعلى أساس ذلك نَعَت ديوي مذهبه بـ (الوظيفية **Fonctionalism**) "..لاعتباره أن المعرفة آلة أو وظيفة في خدمة مطالب الحيـاة"[6]، ولا ينبغي توظيفها إلاّ من أجل تلك الغاية الحيوية، وأن أهمّ ما يمّيز الخبرة اتصالها واستمراريتها ؛ فتّيارها مّتصل ُيفضي كل جزء منها إلى الجزء الذي يليه، والحاجة إلى حلّ مشكلة هـي العامـل المُرشد دائماً في عملية التفكير، والمسألة التي تتطلب حلاّ، والغموض الذي ينشُد إيضاحاً، هو مـا يقود الفكر في سبيل محّدد. وما يساعدنا على التركيز في التفكير ليس الهـدوء والسـكون، بـل التحّرك ذو غاية ؛ "..ويسوق ديوي لذلك مثالا مشهوراً في كتابه (كيف نفكر ؟) لإنسان يمشي خلال الغابة قاصداً إلى غاية معينة ليبلغها في وقت معّين، ثم تعترضه قناة أو مجرى مائي ؛ فإن كان عبور القناة ممكناً بقفزة واحدة فلا تفكير، لأنه لا إشكال، لكن يبدأ التفكير حين تنـهض أمامـه المشكلة : كيف يعبر القناة ما دامت القفزة الواحدة لا تكفي ؟ أيخوض بثيابه في الماء إن كان الماء ضحلا وغير عميق ؟ أيبني جسراً من فروع الشجر ؟ هل يترك غايته المنشودة ويقفل راجعـاً ؟.. إلى آخر هذه الأسئلة التي يظلّ ُيلقيها على نفسه وهو واقف أمام القناة يفكر ؛ وواضح أن الفكرة

---

[1]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 165، 166.
[2]- نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن 2004، ص 195.
[3]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 106.
[4]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202.
[5]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 102.
[6]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 425.

التي تنشأ عندئذ لا بدّ أن تكون ذات علاقة وثيقة بالموقف الراهن الماثل أمامه، ولا بدّ لها أن ترسم خطة واضحة التفصيلات لما ينبغي عمله"[1]. وتركيز العقل على موضوع ما "..يشبه التحكم في السفينة كي تتّخذ طريقاً معينة ؛ إن ذلك يقتضي تغييراً مستمراً للوضع مع وحدة التوجيه، لأن طبيعة المشكلة هي التي تحدّد غاية التفكير، والغاية تضبط عملية التفكير ؛ فمن الخطأ إذن أن نعزل الأمور خارج الخبرة، أو نجعلها موضوعات للمعرفة، والطريق الصحيح لمعرفتها هو أن ندرسها في حالة وجودها داخل الخبرة[...] لأننا كذلك في الواقع، وأن ندرسها في سياقها وفي أبرز نقطها، وما يبرز في الشعور ليس في الواقع إلاّ جزء ضئيل من الخبرة"[2].

ونستنتج من ذلك كله أن الأداتية عند ديوي تذهب إلى أن العمل يجب أن يكون صادراً عن فكر، "..وأن الفكر يجب أن يشغل منزلة رئيسية في الحياة باعتباره نوعاً من النشاط يقوم به كائن عضوي بيولوجي بشري كلما تصدّعت بعض أنماط سلوكه المعتادة، ومهمّة التفكير هي أن يحلّ المشكلات التي كانت مثاراً له[...]وفق مراحل خمسة هي: الإيحاء البيولوجي، إعمال الفكر، الفروض الهادفة، البحث والاستدلال، والاختبار بالاستناد إلى الخبرة العملية"[3]. والإنسان يعيش في بيئة معينة يواجه فيها مواقف تحتاج منه إلى شيء من التصرّف والسلوك بشكل جديد يتغلّب به على ما يعترضه من مشكلات "..فيستعمل فكره في التعرّف إلى الأشياء الموجودة في البيئة، ويستخدم المعاني التي تُوحيها تلك الأشياء وتدلّ عليها، كما يستخدم عقله وذكاءه في الوصول إلى ما يبتغي من حلول، وما تفكيره ومعرفته ومعانيه وأحكامه وتقديراته واستدلالاته سوى أدوات يستخدمها في التغلّب على البيئة وإخضاعها لسيطرته وتعديلها بما يلائم مصلحته وغايته"[4] ؛ فماذا تكون الفلسفة إن لم تكن كما يصفها ديوي "..تعبيراً عقلياً عن الصراع الداخلي الذي يسري في ثقافة العصر؟ ومهمّة الفلسفة هي أن تتعقّب خيوط هذا الصراع إلى أصولها لتضع أمام النظر مصادر القوى التي تتجاذب عقول الناس[...] ومهما كانت هذه الفلسفة في ظاهرها منعزلة عن تيارات الحياة العملية، فستجدها في الحقيقة معّبرة عمّا تنطوي عليه تلك الحياة في عصرها من مبادئ أساسية يسير الناس في نشاطهم العملي على مقتضاها"[5].

وهكذا كانت أداتية ديوي في منهجها العملي المتفرّد بخصوصياته ووسائله ؛ هذا المنهج الذي حدّد له غايات حيوية جعلت منه مَعلماً هامّاً تتمثله مختلف البحوث الإنسانية لهذا العصر.

---

[1]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 169 بتصرف طفيف.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 103. بتصرف.
[3]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202،203. بتصرف.
[4]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 108.
[5]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 163.

الفصل الأول

المبحث 3

تقييم نقدي لموقع الأداتية ضمن نسق الفلسفة المعاصرة

رأينا أن نشأة البراغماتية - كفلسفة عملية - كان لها ما يبرّرها بوصفها استجابة للفلسفات التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، حينما قدّمت نفسها علـى أنـها تأكيد على الفردية من حيث تفاعلها مع المجتمع، وأكّدت بشدّة في مراحلها الأخيرة على تفـوّق الأسلوب العلمي. ومع أن التفسير الحرفي لهذه الفلسفة-كما رأينا سابقاً- يقودنـا إلى اعتبارهـا فلسفة عملية أو نفعية، لكن هذا التفسير لا يكفي لإعطاء صورة واضحة عن حقيقتـها ؛ وخـير وسيلة لإعطاء مثل هذه الصورة هو بيان بعض مميزاتها العامة الأساسية، "..ومن أهمّ هذه المميزات إيمان أتباعها بالتطور المستمرّ بجميع مظاهر الحياة، وبوحدة العالم ووحدة الشخصـية الإنسـانية، وباحترام الإنسان وقيمته وقيمة الذكاء البشري في إصلاح المجتمع وتقدمه، وتقديسـهم للعمـل وتأكيدهم للخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة، ونظرتهم النفعية الوظيفية للمعرفة والأخلاق"[1].

وعلاوة على ذلك، فقد تبّين لنا كذلك أن (تشارلز بيرس) لم ينشر آراءه في مذهب واحـد متّسق، بل يرجع الفضل في نشر هذا المذهب وإذاعته إلى (وليم جيمس) ومن بعده جون ديـوي الذي اعتبرناه من المؤسّسين الأوائل للمذهب البراغماتي،"..ومن أكثر أعلامه إنتاجاً ونشـاطاً في سبيل تدعيم هذا المذهب أو الفلسفة"[2]، حيث اكتست على يده طابعاً خاصاً لمّا جمع بين الماديـة العلمية وآراء (وليم جيمس). وبينما كان مذهب (جيمس) يتّجه على الخصوص وجهـة دينيـة، وبينما كان (شيلر)-كما بيّنا- يريد إقامة مذهب إنساني براغماتي، فإن ديوي اتجه باهتمامه كلـه ناحية العلوم الطبيعية آخذاً بالمذهب السلوكي الذي قدّمه (واطسن) ؛ وهو المذهب الذي يقول إن العقل ما هو إلاّ ما يفعله الجسم، وانتهى ديوي إلى أنه لا توجد معرفة حقيقية خارج المعرفة الـتي ينتجها منهج العلوم الطبيعية. وإذا كان المفكرون في العصور السابقة، التي لم تتوصـل بعـد إلى التكنولوجيا التي عرفها عصرنا"..يبحثون عن أسباب الأعمال خارج نطاق التجربة، فإن ذلك غير ممكن اليوم، فينبغي رفض كل الأفكار التي تتعالى على الطبيعة، والاتجاه بالكلية إلى الخبرة"[3].

وقد بات من المتعارف عليه أن ديوي عاê حياته كلها في العمل على بناء نظـم فلسـفية وتربوية على ضوء نظرية التطور والطريقة العلمية والروح الديمقراطية، لذلك رأيناه يُعجب في بداية حياته بفلسفة (هيغل) Ż يرفضها، ويرفض أيضا ثنائية العقل والجسد، والنظرية والتطبيق، والفـرد

[1]- عمر الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 329.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 82.
[3]- إ.م. بوشنسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة / عزت قرني، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1992، ص 162، 163.

والمجتمع. ومثلما كان (توماس جيفرسون) فيلسوف الديمقراطية الأمريكية في مرحلتـها المبكّـرة، كان ديوي فيلسوف المرحلة الصناعية، فآمن بأن مهمّة الفلسفة هي توضيح الأفكار الاجتماعيـة والأخلاقية، وتحويل هذه الثقافة إلى وعي،"..فإذا ما وضعنا الأمر في صورة أخرى قلنا أن الفلسفة مرتبطة بالثقافة من حيث ابتداؤها وانتهاؤها معاً ؛ لأنها، من ناحية، تنشأ نتيجة لميل طبيعي هـو إعمال الفكر فيما تؤدّى إليه ثقافة عصرها من مشكلات، ولأنها، من ناحية أخرى، ينبغي أن تقوم على أساس ميلها إلى حلّ هذه المشكلات، وعلى أساس اكتمالها من حيث هي حـافز تقـويمي لثقافة المستقبل"[1]. وكما كانت الحاجة في زمن مضى إلى إعلان استقلال الفكر الامريكي، فـإن ديوي عمل على بناء فلسفة أمريكية مستقلة ؛ فإذا كانت الفلسفة تأملا وتفاعلا في الوقت نفسـه مع الثقافة، فإن أمريكا، التي تختلف عن أوروبا وبقية العالم، تكون صادقة مع نفسها إذا صـاغت تجاربها وصراعاتها وآمالها بشكل واضح ومتماسك."..من هنا رأى ديوي أن فلسفته أمريكية بقدر ما تصرّ على ضرورة العمل البشري وتحقيق بعض الأغراض ليكون الفكر واضـحاً، ولكنـها في الوقت نفسه تعارض بعض جوانب الحياة الأمريكية ؛ ذلك أنه ما من فلسفة جديرة بهذا الإسـم يمكن أن تعارض كلية المجتمع الذي نشأت فيه، وما من فلسفة جديرة بهذا الإسم تكون مجرد أثر لما يكون سائداً في المجتمع الذي ظهرت فيه"[2].

لقد اعتبر ديوي أن الصعوبات التي تواجه الفلسفة المعاصرة يمكن إرجاعها الى عدم القدرة على خلخلة مخلفات الفكر الكلاسيكي الذي يميّز، دون أسانيد، بين ما يقال عنه عـالم الفكـر الكوني الحقيقي والعالم الظاهري الذي يتجسّد في تجارب الحياة اليومية. ولهذا فإن الأفكـار الـتي يتحدث عنها ديوي ليست أفكاراً مجردة، وليست أحكاماً منطقية نظرية مثل تلك الـتي اعتـاد المناطقة أن يقدّموها لنا ويربطون فيها بين موضوع عقلي ومحمول له في الواقع، بل هي بالأحرى، تعبّر عن أحكام تنبُع من الواقع، ويكون موضوعها ومحمولها معبّرين عن موقف تجـريبي معـيّن ؛ "..فالفيلسوف الأداتي الذي يُصدر أحكاماً عقلية شبيه بالقاضي الذي لا يصدر حكمه إلاّ بعد أن يكون قد اطّلع على معاينة النيابة، واستمع إلى أقوال الشهود، وعاش جوّ الجريمة أو الحادثة. ومن ثمة لا يجيء الحكم الذي يصدره بعد هذا إلاّ معبّراً عن الوقائع التي عاينها، أمّا الأحكـام العقليـة النظرية فليست في نظر ديوي إلاّ خطوة انتقالية تمهيدية للأحكام الواقعية، وما أشبه هذه الأحكام النظرية بالفروض العلمية التي يلجأ إليها العالم التجريبي والتي لا تصبح قانوناً إلاّ بعد التحقّق مـن

---

[1]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202.
[2]- محمد رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 81.

صحتها في المختبر. ولهذا فإن الإصلاح الذي قدّمه ديوي لعلم المنطق ولنظرية المعرفة قـائم علـى أساس البدء من الذكاء لا من العقل والذهن، أو الذات العارفة ؛ إذ أن هذه البداية الأخيرة هـي التي أغرقت المنطق ونظرية المعرفة في الميتافيزيقا، وفي التوجّهات المثالية التي أثقلت حركتها، ودخل هذان العلمان بما ما يطلق عليه ديوي اسم حرب الفلسفات. وبذا المعنى أيضا كانت الأداتية عند ديوي تجريبية أصيلة"[1].

ذلك أن أصل التعارض بين المثالية والمادية، أو بين الروح والطبيعة، أن المثالية تعتبر المعرفـة تأمّل معانٍ ؛ فترى في العلم الطبيعي تركيباً عقلياً، وتردّ المادة إلى الروح دون أن تبّين كيف ولماذا تجزئ الروح المطلق إلى محسوس ومعقول، وإلى وجدان محدود ووجدان كليّ ؟ على حين أن المادية تعتبر المعرفة مجرد ظاهرة عارضة فتردّ الروح إلى المادة دون أن تبّين كيف تنبعث هذه الظـاهرة، ولماذا يبدو في الوجدان عالم من القيم متمايز من عالم الموجودات ؟ "..فكل من المذهبين يقسّـم العالم إلى أجزاء ثمّ يحاول التوحيد بينها فيحاول عبثاً، أمّا إذا اعتبرنا المعرفة آلة أو وظيفة تظهـر في الكائن الحيّ عندما يصادف عقبات، وتقوم في جهده لتذليل تلك العقبات، بدت الفكرة فرضاً في سبيل العمل، وكانت الفكرة الحقّة هي التي تشدّنا حقّاً. فالقول بأن الطبيعة معقولة لـيس مبـدأ نظريا ولكنه اعتقاد يتيح للنشاط المعقول أن يغيّر الطبيعة ؛ فمذهب ديوي دعا إلى اعتبار المعرفة آلة أو وظيفة في خدمة مطالب الحياة"[2].

وقد اعتبر ديوي قول (بيكون) :« المعرفة قوة » رمزاً للإبداع اليد الذي أُضيف إلى الفكر الغربي، وتمثل في النهضة العلمية في ذلك الوقت، بدلا من طُرق (أرسطو) في الشرح والإقناع التي تهدف الى السيطرة على العقل لا السيطرة على الطبيعة، وأن (بيكون) قدّم منطق الاكتشاف الذي ينظر إلى المستقبل، ويتخيّل التقدم الذي سيحصل نتيجة تطبيقه، ويزدري الغائية والنهايات الثابتة، وينبذ التنظيم المسلسل للوجود، ولا يتطلّع إلى الطبيعة لينظم شؤونه حسب مبادئها فقط، بل يتطلّع للسيطرة عليها أيضاً."..وإذا كان (بيكون) قد وضع بذلك أساس المنهج التجريبي الذي سـارت العلوم على هَديه فتقدّمت هذا التقدّم الذي نشهد أثره في الطبيعة والكيمياء وعلم الحيـاة، فـإن ديوي قد وضع أساس المنهج التجريبي الذي ينبغي أن يطبّق على العلوم الاجتماعيـة والأخلاقيـة والسياسية والاقتصادية ؛ فالأداتية منهج يلائم التفكير في القرن العشرين"[3].

إنه لانقلاب عجيب".. أن ينتهي مذهب (وليم جيمس) الذي خرج من الاعتـراض علـى

[1]- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 138.
[2]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، 425.
[3]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 101.

إعطاء قيمة أعلى مما ينبغي إلى التكنولوجيا والعلوم الطبيعية، ليتحوّل على يد ديوي إلى واحد من أركان التصور المادّي والعلمي للعالم "[1] ؛ لقد أسف ديوي لأن نجاح الأسلوب العلمي في السيطرة على الطبيعة لم يمتدّ تطبيقه إلى عالم الفلسفة. ولتصحيح هذا الخطأ، فإن مهمّة إعادة تنظيم البنـاء الفلسفي في رأيه سوف تجعل من العقل أداة لإعادة تشكيل أحوال الطبيعة، التي تعـوق الرفاهيـة الاجتماعية، وخلال سعيه لتحقيق هذا الهدف، انتقد ديوي التجريبية البريطانية والمثالية الألمانيـة، وفي إعادته للبناء الفلسفي فإن ديوي ينطلق ممّا دعاه طبيعة التجربة الحقيقية التي لم تحـدث فقـط بالطريقة العلمية، بل بتطوير علم النفس على قاعدة علم الأحياء (البيولوجيا). ومن خلال هـذه الرؤية تصبح التجربة تفاعلا بين الكائنات الحية والبيئة، وأنها لم تعد تجربة بل أصبحت خبرة تضمّ العمل ومسار تحقيقه، وتوليد نتائج للحياة، وأن العقل السلبي للفكر التجريبي، والعقـل المقولـب للفكر العقلاني جرى استبدالهما بمفهوم للمعرفة ليست على أنها منفصلة ومكتفية بذاتها، ولكنـها مرتبطة بالعملية التي تستمر فيها الحياة وتتطور ؛ فكان ديوي متأثراً في معظم ما كتبه بهذا الشـأن بفلسفة التطوّر، فهو يرى أن حياة الإنسان ليست في جوهرها إلاّ محاولة متّصلة من جانبه لتحقيق التوافق مع البيئة المحيطة، وإذا لم يستطع تحقيق هذا التوافق فإن مصيره حتماً الموت. لكن ما سبيل الإنسان لتحقيق هذا التوافق ؟ إنها أفكاره ؛ "..فأفكار الإنسان ليست إلاّ الوسائل أو الأدوات التي يلتمس بها طريقه إلى تحقيق هذا التوافق. والتجربة السلوكية للإنسان في الحياة تكون ناجحة بقدر اهتداء الإنسان إلى أفكار تمثل محاور ارتكاز في البيئة تعبّد له الطريق إلى السيطرة عليها"[2].

وبهذا يرفض ديوي مفهوم المعرفة التي تقوم بدور المتفرّج الذي يظهر فيه العقل وكأنه ينقـل صورة عن الأشياء الموجودة خارجه، والتي شجّبها لأنها لا تقيم اعتباراً للوجه الفعـال للحيـاة، والتأثير التفاعلي بين الكائن الحي والبيئة ؛ فالعالم ليس سلعة جاهزة، والغايات غير مثّبتة في مكانها، والحقيقة ليست ساكنة، فإن العالم أو أيّ جزء منه، كما يعرض نفسه في كل وقت قابل أو مُذعن فقط كمادة قابلة للتغير. وأعلن ديوي أن الفلسفة يجب أن تجعل لنفسها طبيعة عملية، وأن تصبح فعالة وتجريبية ؛ أي بمعنى آخر، أن لا تتطلّع الفلسفة للفهم بل لحيازة القوة، من حيث أن التفكير الأداتي الذي تثيره مشاكل الواقع إنما هو الوسيلة الوحيدة لفهم الوجود ؛ وهذا أبسـط تلخـيص لفحوى النظرية المنطقية الأداتية التي تختلف اختلافا بّيناً عن النظريات المنطقية التقليدية الأخرى.

"..ذلك أن هذا التفكير في المنطق الأداتي يتميّز بصفتين أساسيتين :

[1]- بوشنسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سبق ذكره، ص 163.

[2]- هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 138.

1. أنه يُعَرِّف التفكير بالوظيفة، وبالعمل الذي يُؤدّى، والنتائج التي تترتّب عليه .
2. أن التعديل أو التنظيم الجديد الذي يتمّ بهذا التفكير إنما هو شيء طبيعي، لأن التفكير ينتهي في الخبرة التي هي تعديل واقعي لموقف طبيعي سابق"[1].

وعن طريق مثل هذا الوصف يمكننا أن نتبيّن المدلول الكامل الذي تتضمّنه ملاحظة ديوي أن الصادق هو ما يفيد - وهي ملاحظة كثيراً ما اتخذت سلاحاً ضدّه دون اعتبار وافٍ لمعناها التفصيلي في نظره – "..إلاّ أن طريقة ديوي في الكلام قد تغيّرت تغيّراً ذا دلالة تحت وطأة ما شُنّ عليه من هجوم، وبخاصة ذلك الهجوم الذي شنّه عليه (برتراند رسل). ويرتكز هجوم (رسل) في مجمله على ما زعمه من وجوب التفرقة الدقيقة بين معنى الصدق من ناحية، والمعيار الذي نستخدمه في تقرير توفّر الصدق من ناحية أخرى. وإذن فلكى أقرّر أن (قيصر عبر نهر الروبيكون) قضية صادقة، لا ريب أن عليّ أن أقوم في المستقبل بأبحاث، وأن أقرّر أن هذه القضية تفيد إذا ما اتخذت فرضاً، لكن ما أعنيه في الحقيقة إذ أصف القضية بأنها صادقة هو أنها تطابق، بمعنى ما، ما وقع بالفعل منذ سنوات بعيدة"[2]. وجادل ديوي بأن منطق الاكتشاف والاستقصاء يجب أن يأخذ مكان المنطق الشكلي في الفلسفة ودراسة الإنسان. وفي نظره أن المعرفة تبدأ بملاحظات محدّدة تعرف المشكلة وتنتهي بملاحظات محدّدة لاختبار فرضية حلّها، فإذا نجحت الفرضية في هذه المهمّة كانت موثوقة وصحيحة وصالحة وجيدة وحقيقية. ويكون ديوي بهذا قد استبدل نظرية التطابق القديمة بنظرية متماسكة للحقيقة، وأن هذا الاستنتاج الحَقّ بإصراره على أن التفكير يقوم بدور فعال للسيطرة على البيئة. "..فوظيفة الفلسفة اليوم أن تتصل بمشكلات الساعة في الوقت الحاضر، واليوم نجد أن فتوحات العلم كلها تعتمد على علاقات زمكانية، لها صلة بالزمان والمكان، وذلك على العكس من فلسفات المطلق التي تجعل المطلق فوق الزمان والمكان. وجميع الأشياء علمية كانت أم اجتماعية تقوم على علاقات زمكانية، ومن الخلف أن نفترض أنها تنتهي عند الجزئيات، على العكس إنها تتحرّك دائماً نحو العام بشرط أن يتّصل العام بعلاقات أوسع، حتّى لا يعوم المرء في فراغ لفظي ؛ فالفلسفة الجديدة تستخدم المناهج والوسائل للبحث الصّحيح كأدوات لامتحان القيم التي تعمل اليوم على تنظيم العادات الإنسانية والنظم المختلفة"[3].

ومن خلال اهتمام ديوي بالنظرية الأخلاقية امتدّ نقده إلى التأكيد الكلاسيكي على الغايات الجامدة، وجادل بأن تطبيق التجريبية على الأخلاق يتطلّب إنكار الغايات السامية. وتُعلّمنا الخبرة

---
[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 105.
[2]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 203.
[3]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 79.

أن كل شيء يتغيّر، وأنه لا يوجد ثبات أو سكون، لا في ميدان المادة ولا في ميدان العقل. "..والفكر نفسه ما هو إلاّ أداة من أجل العمل، ولا يبدأ الإنسان في التفكير إلاّ حين يصطدم بصعوبات مادّية يكون واجباً عليه التغلّب عليها، وبالتالي فإن الأفكار ليس لها إلاّ قيمة أداتية، بل ما هي إلاّ أداة معلّقة على الخبرة النشطة تنتجها تلك الخبرة وتستخدمها ؛ فإن قيمة الفكرة تعتمد بالكلية على مدى نجاحها، وفي نهاية الأمر، فإن الحقيقي هو وجه من وجوه الخير"[1].

وبالتوافق مع مفهومه للحياة كتغير تنموي وازدرائه للثنائية، رفض ديوي فصل الفلسفة الوضعية بين الحقيقة والقيمة، أوالمفاضلة بين العلم والأخلاق، لأن القيمة ليست فقط بيان ما هو مرغوب، بل بيان ما يجب أن يكون مرغوباً ويمكن إثباته علمياً بالاعتماد على اعتبارات تجريبية وحدها. "..ولقد اقترب في هذه النقطة من التأكيد على تماثل أسس أخلاقية في الطبيعة الإنسانية تظهر عند توفر شروط مثالية ؛ فالتجربة الأخلاقية في رأي ديوي بحاجة إلى ضوابط كثيرة تتلقّاها من عالم الأشياء والوقائع والظواهر المادية والفيزيولوجية والبشرية والاجتماعية، وهذه الضوابط الأداتية من شأنها أن تسهم في غرس المعايير الأخلاقية في النفوس البشرية على نمو جذري"[2].

إن تناول ديوي للفلسفة الاجتماعية والسياسية كان متّسقاً مع مفهومه للتجربة كتفاعل بين الكائن الحيّ والبيئة، ومفهومه للمنطق كاستقصاء تجريبي لا يهتمّ بالأسباب بل بالنتائج. وهكذا رفض على المستوى السياسي ما رفضه على المستوى الفلسفي، وهو التجريبية والمثالية، والفلسفة السياسية يجب أن لا تكون معنية بإظهار العلاقات بين الأفكار، بل بحلول للمشاكل وتقديم الفروض ليتمّ اختبارها في مشاريع الإصلاح، فيقرّ ديوي بأن الفلسفة رؤية تهدف إلى تحرير العقول من الأهواء وتخفيف حدّة التوتر في الحياة الاجتماعية السائد في عصر ما، "..ومعنى هذا أنه يوسّع من معنى البيئة فيفهم منها كل ما يدور حول الإنسان من ظروف مادية ومعتقدات ومعايير وآراء أخلاقية. وكان واضحاً أنه أراد أن يؤسس الأخلاق على الدراسات السيكولوجية من ناحية، والاجتماعية من ناحية ثانية، وكل منهما غوص في البيئة بطريقة أو بأخرى، ومحاولة تضييق الثغرة القائمة بين العقل النظري والعقل العملي، أو بين أحكام الواقع وأحكام القيمة"[3].

وبتحول دور الفلسفة السياسية إلى دور المنهج التهذيبي وتشكيل الفروض، فإن ديوي في فحصه لمسألة الدولة، اتّخذ نقطة البداية من الحقيقة الموضوعية بأن أعمال الإنسان تتبعها عواقب على الآخرين، ذلك أن بعض هذه العواقب مفهومة، وأن هذا الفهم يقود إلى جهد لاحق لضبط

[1]- بوشنسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سبق ذكره، ص 163.
[2]- هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 139.
[3]- هويدي، المرجع السابق، ص 139.

الفعل لتأمين بعض العواقب وتجّنب أخرى. ولقد ثبت أن العواقب نوعان : تلك التي تؤثر علـى فرقاء للقيام بإجراء معّين، وآخرين بشكل غير مباشر، وأن العواقب الأخيرة التي أشار إليها ديوي على أنا غير مباشرة تصبح موضع اهتمام، وأن جهداً ُيتبع لينظمها، "..ومن اليسير أن نتبّين كيف تصدر فلسفة ديوي الاجتماعية في خطوطها العريضة عن هذا الأساس ؛ ففي مقدورنا أن نصـف ا لتمعات على أساس كلمات مشابة إلى حدّ بعيد لكلمتي الدافع والحاجة، ذلك أنـا كـالأفراد ذات طابع ديناميكي فّعال، وهي كالأفراد تنمّي أنماطاً من السلوك على قدر من الثبات النسبي"[1].

إن فردية ديوي تختلف جذرياً عن فردية (جون لوك) و(هربرت سبنسر) والآباء المؤسّسين، فقد رفض عقيدة الحقوق الطبيعية كلية، وقال إن هذه الحقوق موجودة فقط في مملكة خرافية لعالم الحيوان الاجتماعي، والناس لا يطيعون القوانين لأنا جزء من نظام الحقوق الطبيعية، بل يطيعونـا لأنم يعتقدون، صواباً كان أم خطأً، بأن عواقب الطاعة أفضل من عواقب عدم الطاعة. واعتـبر القوانين الحالية ذات طبيعة إنسانية لكونا قوانين أفراد مترابطين في الواقع وليست قـوانين حالـة أسطورية ليست واقعية، وأن نظرية العقد في أصل الدولة ثبت زيفها، ولكن تاريخياً لها قيمة وظيفية حيث اختبرت الإيمان المتزايد بأن الدولة ُوجدت لتلبية حاجات الإنسان، وأن الإنسـان يمكنـه تشكيلها وفق إرادته. "..أضف إلى ذلك أن الأنماط الاجتماعية الثابتة هي نتيجة للتفاعل بين قوى تصدر من داخل ا لتمع وقوى تقع عليه من خارج ؛ وا لتمعات كالأفراد تنمّي عادات تتصـدّع تحت وطأة ضغوط وتوّترات غير متوقعة، وعلى ذلك فدور الذكاء في ا ال الاجتماعي شبيه بدور الذكاء في مجال العمل الفردي، ولابدّ للمجتمعات من أن تسعى إلى أن تكّون أنماطاً من النشـاط هي على قدر من الثبات بما يكفي لمقاومة الهزّات العنيفة، وعلينا دائماً أن نقيم خطة العمل وفقـاً لدرجة توفيقها في إزالة ظروف التصدّع"[2] ؛ لأن فهم طبيعة البشر يمكن أن يـتمّ فقـط خـلال تفاعلهم فيما بينهم وتفاعلهم مع البيئة. وبذا فإن ديوي أكّد أن الفردية في بنيتها الجديـدة تنبـذ فكرة الحقوق المسبقة والفردية جاهزة الصنع، وتركز على هدف نمو الفرد أو تحقيق الذات ضـمن الجماعة، وتقرّ بأن الحرية الفعالة هي وظيفة أحوال اجتماعية موجودة في كل وقـت. "..وعلـى ضوء هذا فإنه كرّر القول بأن غاية الحرية، كعملية تحرير الأفراد، هي تحقيق قدراتم، وأن هذا قد يكون ناموس حياتم ؛ فإن شيئاً له صفات الدولة يظهر الى الوجود. وعدّ الجمهور بمثابـة كـل أولئك الذين تأثروا بالعواقب غير المباشرة إلى درجة يمكن اعتبارها ضرورية للعناية بذه العواقـب

1- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص204.
2- الموسوعة، المرجع السابق، ص204.

بشكل منظّم، وهو ينتظم في دولة من خلال حكومته، والدولة نوع من الترابط المميّز الذي له عمل محدّد. وكما أن الجمهور والدولة يتنوّعان بظروف الزمان والمكان فيتغيّر أداؤهما، ولعدم وجود فرضية عالمية سابقة تحدّد دور الدولة، لذلك فإن هذا الدور يتحدّد بالتجربة. فكان ديوي بذلك داعية قوى التأثير إلى الإيمان بفاعلية الفكر وبالروح الديمقراطية ؛ وهو في كل هذا ماضٍ مع العقلية الأمريكية المتّجهة إلى العمل والحرية"[1].

إن المجتمع سوف يبقى ما دام هناك عمل جماعي مشترك، ونتائجه موضع تقدير كل الأشخاص الذين شاركوا في القيام به، والنتائج الطيبة حفّزتهم للبقاء عليه لأنه خير يناله الجميع. ويرى ديوي بأن الديمقراطية ستصبح شيئاً سخيفاً، إذا كان الإيمان بالفرد كفرد مستحيلا، وهذا الإيمان يكون مستحيلا إذا اعتُبر الذكاء قوة كونية وليس تعديلا وتطبيقاً لميول الفرد والفردية على قاعدة الديمقراطية،"..وفلسفة الديمقراطية في نظر ديوي يجب أن تشمل كل مناحي الحياة في الدولة لتحقق الأمنية العظمى للمجتمع ؛ إنها فلسفة تفاؤل، على عكس فلسفات التشاؤم التي سادت في القرن التاسع عشر وفي القرن العشرين، والتي كانت تبشّر بالويل والثبور والشرور ؛ لقد وضع ديوي أمله في التربية وفي الحضارة وفي العلم ليأخذ بيد البشرية في طريق الرقيّ والتقدم"[2].

وهكذا وضعت الأداتية وصفة لعلاج الأزمة الديمقراطية باستعمال الطريقة العلمية في البحث والتدبير العقلي لاختراع وعرض خطط بعيدة المدى. لقد آمنت بأن العلم، كعملية تعاونية واستقصاء موضوعي لاختبار الفروض وأثرها في حل المشاكل هو ديمقراطي، وأن تلك الديمقراطية عملية في معناها. والطريقة العلمية هي الأداة التي لا يقتصر دورها على الكشف عن حالة الغايات، بل ارتبطت بها فضائل أخلاقية واجتماعية كالموضوعية والحياد والتعاون، والقدرة على الشك إلى حين الحصول على الدليل، والرغبة في الاتجاه إلى حيث يقودها الدليل بدلا من وضع النتائج بشكل مسبّق. وعلى شاكلة ذلك فإن الطريقة العلمية تشكل الضمانة الوحيدة ضدّ تضليل الدعاية، وهي التي تستطيع أن تكشف إذا ما كان الرأي العام على درجة من المعرفة تؤهله للتصدّي لحل المشاكل الاجتماعية القائمة ؛ "..لقد كان ديوي قوي التأثير، لإيمانه بأهمية الفكر وفاعليته، وبالروح الديمقراطية. وقد نجح مذهبه في أمريكا لأنه كان بمثابة حلّ للجدل القائم بين المثالية الأمريكية والوضعية الفرنسية والتطوّرية البريطانية، فحاول التقاط الأيديولوجية المبعثرة التي بشّر بها مفكرو ما قبل الداروينية، رافضاً كل أنواع اليوتوبيا والحقائق النهائية المطلقة، مؤكّداً على المجتمع التعدّدي

[1]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 425.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 81.

والذكاء الذرائعي، فربط الفلسفة بالحياة واعتبرها أسلوباً لحل المشكلات الإنسانية، بل اعتـبر أن الإنسان بمقدوره تطويع الواقع وفقاً لأهدافه وحاجاته، وشجّع تبرير المواقف بذريعة أنـها تـأتي بالمنفعة على صاحبها"[1].

ونخلص من ذلك إلى بيان أن أهمية الأداتية كمنهج في الفلسفة المعاصرة تتبلور في أربعة أمور:

1- إخراج منطق واقعيّ لا صوريّ، يلغي الثنائية الموجودة بين منهج العلوم ومنهج الأخـلاق ؛ فالعلم هو التفكير النظري والأخلاق هي السلوك العملي في الحياة.

2- تخليص علم النفس مما علق به من أفكار ميتافيزيقية، والتركيز على الشعور والوعي وتطبيـق علوم الحياة على نفسّية البشر.

3- تطبيق مبادئ العلم الحديث ومناهجه وطرقه على العلوم الإنسانية.

4- الاهتمام بالعملية التربوية نظرياً وتطبيقياً، لأن التربية تشكل جوهر اهتمامات الإنسانية جمعاء.

وبفضل هذا المنهج الأداتي الذي انفرد به عن سائر الفلاسفة البراغماتيين، شيّد ديوي فلسفة متكاملة طرقت كل ميادين الحياة الإنسانية لهذا العصر، وأثّرت في توجيه الفكر الإنسـاني نحـو الوجهة العملية الأكثر فاعلية وحيوية مما أسهم في تجديده وتحديثه. وأبرز مظاهر هـذا التجديـد العملي بناء الديمقراطية ؛ "..فليس من شك في أن أوّل حجر يوضع في بناء الديمقراطية هو التربية التي تؤدّي إلى ذلك. ومن ثمة كانت التربية أحد ميادينه الأساسية التي خلق فيها وابتكر"[2].

ولولا ذلك لبقيت أداتية جون ديوي رهينة أزمة فلسفات القرن التاسـع عشـر المذهبيـة، وأسيرة انعكاساتها الإيديولوجية المتضاربة.

***

[1]- نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 197.
[2]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 164.

الفصل الثاني

دلالة فلسفة التعلم بالعمل وأبعادها التربوية الكبرى

- **تمهيد:** في **مفهوم التربية عند ديوي**
- **المبحث 1 : نقد المناهج التقليدية وتجاوزها إلى التربية التقدمية**
- **المبحث 2 : التعلم بالعمل بوصفه نتاجاً للخبرة الحسية**
- **المبحث 3 : التعلم بالعمل والمبادرة الحرة في حل المشكلات**
- **المبحث 4 : التعلم بالعمل كأداة للديمقراطية والإصلاح الاجتماعي**
- **المبحث 5 : تقييم نقدي لأثر فلسفة التعلم بالعمل في التربية المعاصرة**

تمهيد: في مفهوم التربية عند ديوي

للتربية[1] علاقة وثيقة بالفلسفة التي يتبنّاها مجتمع من المجتمعات، فلكل تربية فلسفة تنطلق منها هي في الغالب الأعمّ تنظير، والتربية أبرز ميدان لتطبيق هذا التنظير الفلسفي. لذلك توسّع الاهتمام بمبحث فلسفة التربية باعتباره ينطلق من أمور تحليلية: نظريات، اتجاهات، نماذج فكرية مفيدة عند محاولة تصميم نظام تربوي متكامل ؛"..ففلسفة التربية هي بمثابة النشاط الفكري المنظّم الذي يتّخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها"[2].

ولقد ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن العشرين وبداية القرن الحالي ازدياداً كبيراً في جميع المجتمعات، المتقدّمة منها والنّاهضة على السّواء، لما شهده العالم من انتشار كبير للعلم لم يقتصر على تلك المخترعات الكثيرة المتعدّدة، وإنّما تعدّاها إلى تطبيقات في نواحي الحياة المختلفة، وأدّى هذا إلى انتشار البحث العلمي القائم على المنهج التجريبي،"..وكان من نتيجة ذلك أن أخذ التخطيط الاجتماعي المبني على أسس علمية وعملية سليمة يسود المجتمعات التي تتطلّع إلى مستقبل يُقام على استغلال الواقع أحسن استغلال، بتوضيح الفروض والمفاهيم الأساسية ونقدها ؛ وذلك من أهمّ ما تهتمّ به فلسفة التربية[...].فوظيفة هذه الأخيرة هي أن تُظهر هذه الفروض والمفاهيم وأن توضّحها حتى يمكن للقائمين على التربية أن يبنوا اختيارهم على أساس من الفهم والذكاء"[3].

وفي هذا الخضمّ الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم تظلّ التربية منفعلة بكل هذه الأحداث، محاولة أن تتكيف معها وتستجيب لها. ولا تقتصر في مهمّتها على مسايرة هذه الأحداث، وإنما تحاول أن تكون قائدة ورائدة، "..فأصبحت الحاجة ماسّة إلى فلسفة تعليمية تقود العملية التربوية وترشدها، وهذا ما دفع المربّين إلى أن ينظّروا العملية التربوية، وأن يحاولوا الربط بين النظرية التربوية وأنواع الصّراع الاجتماعي المختلفة"[4]. وبذلك فإن فلسفة التربية كانت ولا تزال تساعد على إمدادنا بالوسيلة التي تبصّرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تحصل بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي، ومحاولة محو وإزالة هذا الصراع ؛ فعن طريق مناقشة الخبرات التربوية المختلفة تتّضح المفاهيم، وبفضل النقد البناء تعطي خططاً منسّقة من التقنين والتنظيم والتوجيه.

وقد تنّبه جون ديوي لأهمية الفلسفة وعلاقتها بالتربية كتطبيق عملي لها، فكان بفضل

---

[1]- أو(Education) من اللفظ اللاتيني (Ducere = السياقة والقيادة)، وفي العربية: ربّى = غذّى ونمّى، وفي الاصطلاح : " رعاية الأطفال وتطوير قدراتهم، وتوجيهها نحو نمو واكتمال الشخصية، وإعدادهم للحياة الفردية والاجتماعية " ؛ انظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر(د- ت)، ط1، ص 11، بتصرف.

[2]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت 1992، ص 26.

[3]- النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، المرجع السابق، ص 26.

[4]- النجيحي، المرجع نفسه، ص 10.

الأداتية مذهباً ومنهجاً، المفكّر الذي أنزل الفلسفة البراغماتية من تحليلاتـها العامّـة إلى ميـدانا التربوي، فأكسبها مزيدًا من الواقعية ؛ وجعل كافّة المفاهيم النفسية والاجتماعية والتربوية تنصهر في مدرسة جامعة أُطلق عليها تسمية التربية التقدمية التي حملت على عاتقها مشروعاً نموذجياً فكرياً وخطّة نافعة للعمل أدّيا معاً إلى تأسيس فلسفة التعلم بالعمل ؛ ولعلّ ذلك سبب شهرته الأوّل.

إن المذاهب التي ألحّت على أهمية الفعاليات العملية عديدة، إلاّ أن أيّاً منها لم يـربط تلـك الفعالية بالتكوين العقلي للمتعلم. وعلى ذلك يمكننا أن نعتبر جون ديوي صاحب مذهب حقيقي في التربية هو: فلسفة التعلم بالعمل ؛ ففي هذا المذهب تتّحد وجهات النظر النفسية والاجتماعيـة للوصول إلى تأكيد "..أن النمو الشامل المتكامل للفرد هو غاية التربية التقدمية الحديثة، ويأتي ذلك من نمو الخبرة عن طريق التفاعل والاحتكاك بمواقف الحياة"[1]. وهو بذلك يربط معنى التربية بالنمو الشامل، وهذا النمو الشامل لا يمكن بلوغه إلاّ عن طريق العمل. واستنادًا إلى الأداتيـة بمبادئهـا ونظرتها الخاصة والفريدة إلى الوجود والكون والقيم، فقد ظلّت محاور الفكر التربوي الذي بلوره ديوي، تؤكد وجوب أن تكون ثمة أهداف أخرى فرعية، لكن ُيشترط فيهـا أن تكـون وليـدة الظروف الراهنة بقيمها ومبادئها، وأن تكون مرنة وقابلة للتغير في نظرتها إلى الواقع والحياة لتتلاءم معها باستمرار من حيث كونها "..تنبع من العمل وتقوم بوظيفتها فيه، وهي ليست غايات بمعـنى نهايات للعمل على الإطلاق، بل هي نهاية للمقاومة الفكرية ونقطة تحوّل للنشاط"[2] ؛ فينبغـي أن يكون الهدف قابلا للتحوّل إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، ومالم يؤدّ إلى وضع أساليب معينة للعمل فلا قيمة له، وإذا كان تطبيقه واجباً في كل حال فما جدوى ملاحظة التفاصيل الـتي ليس لها في الأمر اعتبار ولا حسبان. ومن هنا "..ينبغي الحذر من الأهداف التي ُيزعم بأنها عامة أو نهائية، فلا شك في أن كل هدف مهما بلغ من التحديد يبقى هدفاً عامّاً بما يتفـرّع عنـه مـن العلاقات، لأنه ُيفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء"[3]. ويترتب على ذلـك أنـه إذا تمّ تحديـد الأهداف التربوية بصورة مسبقة، فإن ذلك يصبح ضرباً من القسر والحجر على طاقات المتعلمين، وعندها تضيع خبراتهم ونشاطاتهم وفاعليتهم، وبالتالي تفقد فلسفة التعلم بالعمل روحها الحقيقيـة وخاصيتها الطبيعية التي هي عملية النمو المستمرّة.

وقد رسم ديوي عددًا من المحاور التي ُيفترض أن تتألف منها فلسفة التعلم بالعمـل ضـمن مشروع التربية التقدمية- ممّا سنعرض له تفصيلا في سياق المباحث الخمسة التالية في هذا الفصل-:

---

[1]- ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة / محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي، القاهرة 1963، ص 241.
[2]- ديوي، المصدر السابق، ص 241.
[3]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 100.

1. **نقد آراء التعلم التقليدية :** فيرى أن التربية التقليدية، ممثلة بمناهجها القديمة"..قد قتلت في المتعلمين روح الابتكار بما تتضمّنه من أنشطة تعليمية لا تتجاوز الحفظ والتسميع والنقل والتقليد والتكرار...إلخ، إلى جانب ما تطبعهم عليه من اتّباع النظام والهدوء والطاعة والنظافة وغير ذلك من فضائل أخلاقية معروفة ومشهورة"[1] ؛ وبالمقابل اعتنى ديوي بأمر التفكير كثيرا، وجعله أساساً لفلسفة التعلم بالعمل، وحاول إقامة هذه الأخيرة على أسس من التجريب العلمي والعملي، فانتهى إلى أن طريقة التفكير العلمي هي الطريقة الوحيدة للتربية التقدمية الحديثة.

2. **الخبرة :** أكّدت فلسفة التعلم بالعمل على الخبرة كأساس للتعلم ؛ بشرط أن تكون الخبرة مستمّرة متواصلة ونابعة من الواقع وقابلة للتطبيق، مع ضرورة تنظيم ظروف الخبرة والبيئة المحيطة بأن نضع المتعلم في موقف تجريبي حقيقي، وأن نجعله ينخرط في فعالية مستمّرة يهتمّ بها لذاتها. وبما أن الخبرة ليست بأمر ذاتي وشخصي فقط،"..فإنها تعمل أيضا على تغيير الظروف الخارجية التي تساعد على اكتساب الخبرات المستقبلية بنسب مختلفة ؛ ومعنى ذلك أن الخبرة المتواصلة تقوّي الميول الداخلية كما توسّع نطاق الظروف الخارجية"[2].

3. **المبادرة الحرّة في حلّ المشكلات** : لا بدّ أن تعمل التربية التقدمية على إطلاق فعاليات الإنسان وتحريرها، ووضع الغاية نُصبَ عيني المتعلم، وألاّ تقف كثيرا عند أساليب وملابسات بلوغ الغاية ؛ وأهمّها أن يجد المتعلم نفسه في وضع خبرة حقيقي يتركّز حول مشكلة تكون بمثابة حافز للتفكير، وبشرط أن تكون هذه المشكلة طبيعية المصدر وغير مصطنعة وتخصّ المتعلم نفسه، ليكون التعلم اكتشافًا وابتكارا وليس مجرّد تكديس معلومات. ومن هنا، يجب أن تُبنى غاية فلسفة التعلم بالعمل على الفعاليات الذاتية للمتعلم، بما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة. ولهذا السبب دعا ديوي إلى أن تُستبدل بكلمة العقل كلمة الذكاء ؛ وبيّن أن التربية مُلزَمة بأن تعمل على تنمية الذكاء عن طريق إتاحة الفرص المتنوّعة لنموّه،"..وهذا هو منهج البحث العلمي الذي يتّخذ الذكاء وسيلة ومنهاجاً، وأصبح بذلك العمل الذي نقوم به عملا بصيراً بعد أن كان من قبل عملا لا موجّه له، وأصبح الذكاء صفة لبعض الأعمال وهي التي نوجّهها، وبذلك انتقلنا من العقل النظري إلى العقل العملي ؛ أي الذكاء"[3]. وتتمركز طريقة كهذه حول فعالية الفكرة إلى جانب الخبرة لكونها الأداة الضرورية في خدمة البحث، ولكن الحلول المقترحة من قبل المتعلم يجب أن تُفهم على أنها فرضيات عليه إثباتها، وأن يوسّع مقتضياتها، وأن يحقّقها بضبط تجاربه.

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 47.
[2]- الأهواني، المرجع السابق، ص 55.
[3]- جون ديوي، البحث عن اليقين، ترجمة / أحمد فؤاد الأهواني، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة 1960، ص 273.

4. **الإطار السياسي والاجتماعي** : لقد ترسّخت الأفكار النفعيـة في عقليـة وسـلوك المواطنة من خلال المؤسسة الاجتماعية الأكثر تأثيرًا في تكوين الشخصية الإنسانية وهي المدرسـة. فقد روّج ديوي- ونجح في ذلك حتى خارج أمريكا- لمشروع صياغة أهداف المدرسة كمؤسسة اجتماعية، ولأهداف التربية عمومًا كعملية صناعة عقول وسلوكيات، صياغة واقعية نفعية أداتيـة خالية من القيم المجرّدة والغيبية ومصادر المعرفة غير العلمية. وتتوجّه التربية التقدمية بهذا المعـنى إلى الكائن بكامله، فكان عليها أن تحقّق نوعاً من المصالحة بين الثقافة النظرية والثقافة العلمية، وبـين التكوين الحرّ والتكوين الموجّه، وبين الثقافة والفائدة. وتستند هذه النظرة الخاصة بفلسفة الـتعلم بالعمل إلى المفاهيم الاجتماعية لديوي ؛ "..فمشكلة التربيـة عمومـاً بالنسـبة للمجتمعـات الديموقراطية تنحصر في صعوبة وضع برامج للدراسة تجعل من الفكر دليلا للعمل الحرّ للجميـع. ولكن، من جهة أخرى، فإن التعارض بين الثقافة الفردية الحرّة والثقافة الاجتماعية المهنية، يلائـم تمام الملاءمة الديمقراطيات الغربية الحالية وهي مجزأة إلى طبقات متدرّجة ومتنافسة "[1]، لأنها تسعى بذلك إلى تنمية نتاجها الحضاري في ظل العولمة التي ترخي بردائها على حاضرنا ومستقبلنا.

5. **موقعها ضمن فلسفة التربية المعاصرة :** وبالجملة سيتّضح من خلال المبحث الأخير في هذا الفصل من وجهة نظر المبادئ التي تُلهم الطرق، وُجوب أن نضع نصـب أعيننـا أن الـتعلم بالعمل لا يمكن أن يستهدف فقط ضمان تفتّح حياة المتعلم، أو الإعداد لحياة مُقبلة، بل إنه يرمي إلى الأمرين معاً،"..وبذلك كان لزاماً أن يتغيّر نظام المدرسة التقليدية حتى يتّفق مع نزعات الطفل النفسية، ويشبع ما لديه من حيوية وما عنده من نشاط، وحتى يلائم المجتمع الجديد دائم التغير"[2] ؛ فالإنسان بالنسبة لديوي كائن فعّال يتدخل عضوياً في مجرى الحوادث، ويغيّر أشياء البيئة الطبيعية، ويؤسّس علاقات ومعاني جديدة في البيئة الاجتماعية، ويستخدم الفكر والخبرة كـأداة للتكيـف. وليس للفكر، بالنسبة للمتعلم خاصة، قيمة في ذاته، بل إنه أداة تُستخدم في حلّ المشكلات العملية في الحياة اليومية، وفي تحقيق أهدافه الذاتية بما يتناسب والعقلية الغربية الجديدة التي لم تأت نتيجـة لجدل فلسفي فكري يَقبَع في كتب الفلاسفة وتنظيراتهم، وإنما جاءت كسلوك واقعي راسـخ في الفكر الجماعي من خلال مشروع تربوي مُذهل بَلْوَره ديوي، واستطاع من خلاله -كما مرّ بنا- تحويل الفلسفة النظرية البراغماتية ونظرتها المادية النفعية الخالصة نحو الكون والقـيم والحيـاة، إلى مشروع إصلاحي عملي مُمارس على مستوى المدرسة، ثم موجّه إلى آفاق المجتمع الواسع.

---

[1]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة الأمريكية، ترجمة / إبراهيم مصطفى إبراهيم، مؤسسة شباب الجامعة، 1996، ص 189.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 47.

الفصل الثاني

المبحث 1

نقد المناهج التقليدية وتجاوزها إلى التربية التقدمية

في مستهلّ القرن الماضي بدأت تظهر تباشير حركات متعدّدة للإصلاح التربوي في أوروبا وأمريكا، وقد كُتب الكثير حول التربية التقليدية وكيفية تجاوزها إلى التربية الحديثة، وتمثل ذلك، بالإضافة إلى كتابات النظريين، مؤلّفات كثيرة ذات طابع عملي.

ويدفعنا التحليل الواعي لما نسمّيه عادة بالطريقة التقليدية أو بالطريقة القديمة، إلى الاستعاضة عن التصميم الوحيد للطرق التقليدية بمجموعة من الاتجاهات ؛ لأنه ينبغي علينا، إذا أردنا الرجوع إلى نماذج قديمة في التربية، الوقوف على مدى تقدمها،"..ولذا فان الشكل الذي اعتدناه في مقابلة الطرق القديمة بالطرق الحديثة، لا يمكن أن يكون إلاّ ضرباً من التبسيط، وقد يكون ذلك التبسيط مفيداً دون شك عندما يُراد إبراز الخصائص المشتركة التي تتميّز بها الطرق الحديثة، ولكن ذلك لا يمكن تبريره بصورة مطلقة عندما ننظر للأمر من أفق اجتماعي أو تاريخي"[1].

إن التربية التي نادى بها ديوي تندرج- كما رأينا- في خانة ما يُسمى بالتربية التقدمية، وحسبه فإن فلسفة التربية تتنازعها وجهتا نظر حول أسسها، فضلا عن الأهداف التي ينبغي أن تؤدّي إليها ؛ الأولى تقول بأن التربية عملية بناء من الخارج، والأخرى تقول بأنها تفتّح من الداخل. وبينما ترى الأولى أن التربية تقوم على قمع الميول حتى تحلّ محلّها عادات تُكتسب عن طريق القسر الخارجي، تعتقد الثانية بأنها عملية تقوم على أساس تنمية المواهب الفردية، والأولى هي ما يقال عنها تربية تقليدية محافظة ؛ تقليدية لأنها موروثة عن عهود سابقة عن العصر الحديث هيمنت عليها الفلسفة اليونانية والوسيطية، ومحافظة لأنها سعت بالضغط والقسر الخارجي لتبليغ عقائدها للناشئة، فيما تُعرف الثانية بكونها حديثة أو تقدمية. وبطبيعة الحال، فإن"..نشأة ما يُسمّى بالتربية الجديدة والمدارس التقدمية، هي في حدّ ذاتها نتيجة عدم الرضا عن التربية التقليدية، وهي في الواقع نقد موجّه لهذا النوع من التعليم"[2].

وهكذا بدأ ديوي"..بنقد التربية التي سادت منذ أيام اليونانيين حتى عهده ؛ [لأنها] قامت على رفع طبقة المفكرين والأدباء على أصحاب المهن اليدوية، وعلى تثقيف فئة خاصة بمعارف نظرية تعتمد على الحفظ والتلقين"[3]، لذلك كانت "..مُعدّة إعداداً خاصاً يتّفق مع إلقاء المعلومات على التلاميذ، وكيفية تلقينهم وحفظهم لهذه المعلومات.[...] فكانت المدرسة عبارة عن بناء فيه فصول دراسية يجلس فيه التلاميذ ليكتبوا ما يُملى عليهم في جلسة تمتاز بالهدوء والأدب والنظام"[4].

1- غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة / جوزيف عبود كبة، عويدات، مكتبة الفكر الجامعي، ط1، بيروت 1970، ص 8.
2- محمد جديدي، فلسفة الخبرة : جون ديوي نموذجاً، المؤسسة الجامعية للدراسات (مجد)، ط1، بيروت 2004، ص 219.
3- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 45.
4- الأهواني، المرجع السابق، ص 47. بتصرف.

إن نقد ديوي للتربية التقليدية المحافظة كان يركز أوّلا على إهمالها الجانب النفسـي للفـرد المتعلم، وعدم تخصيصها له حيّزاً في برامجها وطرائقها ؛ فمن النقائص الشائعة في التربيـة القديمـة سلبيتها في تحديد الاتجاه، وميكانيكيتها في حشد الأطفال، وعدم تجانسها في المناهج والطريقـة. ومن الممكن أن يُلخّص كل ذلك بالقول بأن مركز الجاذبية كان واقعاً خارج نطاق الطفل ؛ إنـه في المعلّم وفي الكتاب المدرسي، بل هو في أيّ مكان آخر عدا أن يكون في غرائز الطفل وفعالياتـه بصورة مباشرة. وعلى تلك الأسس فليس هناك ما يقال عن حياة الطفل، وقد يمكن ذكر الكـثير عما يدرسه الطفل، إلاّ أن المدرسة التقليدية ليست المكان الذي يعيش فيه ؛ فهو يشعر بانفصـام وقطيعة بين ما يتعلمه وما يعمله في المدرسة، وبين ظروف الحياة الاعتيادية والخبرات التي يحصـل عليها خارج محيط المدرسة. وهذا الوضع يجب تغييره في نظر ديوي ؛ "..فليس الهدف من ذهاب الطفل إلى المدرسة هو الذهاب إلى محلّ منعزل، بل إنه يذهب إليها لـيلخّص أو يركـز أوجهـاً نموذجية خارج المدرسة، ويوسّعها ويُغنيها ويشكّلها تدريجياً"[1]. ومهما يكن، فإن فحص الطـرق التي استخدمتها المدارس التربوية القديمة يكشف طبيعة المبادئ الكبرى التي تقوم عليها، وهي :

- "..توخّي السهولة والتحليل والتدرّج : يُستحسن في كل تعليم اكتسـاب العناصـر الأكثـر سهولة. وفي هذه الشروط، ينبغي على كل مجهود تربوي البدء بتحليل المادة المدروسة بصورة تجعلنا نفككها إلى عدد من العناصر تصبح سهلة التمثّل فردياً [...].

- الاهتمام بالشكل : يتيح التحليل المبسط الوصول إلى ترابطات تبدو منطقية تماماً ؛ إذ تتكـاثر التصنيفات والمقارنات، ويبذل التعليم غالباً قصارى جهده ليبدو استنتاجياً، ولكن الاستنتاج قـد يقع غالباً في اللفظية، لأنه ينطلق من أجل المظهر إلى حدّ كبير [...].

- العناية بالحفظ : يسهّل التحليل عناصر عملية الحفظ، ولما كانت عناصر الرقابة التربوية في إعادة التلميذ ما لقّنه إياه المعلّم، فإنه ينتج عن البراعة المنطقية للمعلّم ميل التلميذ إلى الحفـظ ؛ وهكـذا يُجزّأ التعليم إلى وحدات يسهل تعلمها وحفظها[...].

- التزام النظام : يستند تنظيم الصّف على السلطة ؛ إذ لما كان الاهتمام بالعقلنة ليس الاهتمـام الأول الذي يظهر لدى الطفل، فإنه يُستعاض عن ذلك بنظام ملائم للعقوبات. ولكن الأهل أيضا مدعوون إلى الإسهام في هذا التنظيم، ولذا تُرسل إليهم بصورة منتظمة معلومات مفصّـلة عـن سلوك أبنائهم وعن النتائج التي أحرزوها".[2]

---

[1]- ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة / أحمد حسن الرحيم، دارمكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، بيروت 1978، ص 68.
[2]- غي بالماد، مناهج التربية، مرجع سبق ذكره، ص 10.

ويكمّل مبدأ المنافسة كل ذلك ؛ إذ تعبّر المنافسة عن ميل عميق في عقلية الطفل يلائم غريزة التقليد وحاجة التملّك معاً. ولكن المنافسة المدرسية التقليدية تختلف عن المنافسة العفوية ؛ "..إذ لا يتواجد الطفل وحيداً في الحياة المدرسية، ولا مع أطفال مثله فحسب، فالمعلّم يتدخّل ومعه فكـرة الهدف الذي ينبغي تحقيقه، والجهود الذي يجب بذله. وتتعقّد المنافسة بغريزة أخرى هي الحاجـة لعاطفة التقدير ؛ ومفهوم ذلك يتلخّص في أنه : لمن الجّيد أن نعمل وأن نفوز، فمن يعمل جيّـداً يستحقّ الثناء، أمّا الآخرون فيستحقّون اللّوم"[1].

فضلا عن أنه ينبغي أن ينطلق التعليم من الحدس الحسي المباشر، وتدف جميع الإجـراءات التعليمية إلى خلق انطباع دائم في عقل الطفل، "..فالسمة المميزة لهذه الطريقة هي في تقدم، ضمن حدود الإمكان، معطيات حسية خاضعة لملاحظة الأطفال وإدراكهم"[2]. ومادام التفكير يتّخذ من الأعمال والحقائق والحوادث مادة له، فلابدّ أن يستند الإنسان في معالجة ما يواجهه من صعاب إلى مثل هذه الوقائع والحقائق، وإن لم تكن كل الصعاب مما يمكن أن يفعل ذلك، إذ أن كثيراً من الصعاب ما يعمل على توقف التفكير وتيئيس الإنسان من حلّها، "..وقد وقعت التربية التقليدية في خطأ الظنّ بأن مواجهة التلميذ للمشكلات تنطوي على صعوبة بالغة مما يشـحذ الـتفكير ويستثيره ؛[...]وأكثر منه خطأً أن نقع في الجانب المقابل بأن نعرّض التلميذ لأمور تبلغ من اليُسر حدّاً لا يجد معه مشقّة في التغلب على ما قد تنطوي عليه من صعاب ومشكلات"[3].

إن هذه المبادئ القليلة حتماً، والتي كانت تنظّم بصورة عامة الطرق التربوية التقليديـة، لا تنُتج في الحقيقة عن سيكولوجيا واضحة ومنسجمة وواعية لذاتا، ولكن يمكن اعتبارها منسـجمة مع مبادئ سيكولوجية وأخرى فلسفية متضمّنة فيها تقريباً.

فبعض مبادئها السيكولوجية مأخوذة مثلا من :

- "..علم النفس الآلي الذي حاولت من خلاله النزعة الترابطية إرجاع الفعالية الفكرية إلى اندماج ذرات نفسية ساكنة من إحساسات وصور، وإيجاد نموذج عمل العقل في الارتباطـات السـلبية البحتة بينها من عادات وترابطات.

- علم النفس التجريبي الذي يتصوّر المفهوم العام بمثابة اسم صنف ترتبط به كافة صور الأشياء أو الحالات الخاصة التي يتكوّن منها الصنف بالّتداعي"[4].

---

[1]- بالماد، مناهج التربية، مرجع سبق ذكره، ص 8.

[2]- بالماد، المرجع السابق، ص 5.

[3]- إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 97.

[4]- بالماد، مرجع سبق ذكره، ص 5.

أما مرجعيات التربية التقليدية من وجهة نظر الفلسفة الحديثة، فتعود خاصة إلى :

- المذهب الإنساني الواقعي الذي دعا ممثله (جون ملتون J.Milton 1608 -1674) إلى ضـرورة الاهتمام باللغة كمصدر هامّ لمعرفة الطبيعة البشرية والحقائق العلمية، "..والتربية عنـده وسـيلة لتحقيق النمو الحسي والخلقي والاجتماعي للفرد [...]، فهي إعداد لحياة دينية وأخلاقية وعملية، كما أنها تهدف إلى إعداد المواطن الصالح والقادر على تحمّل المسؤوليات"[1].

- المذهب الاجتماعي الواقعي ويعّبر عنه (ميشال دو مونتاني M. de Montagne 1532- 1592) في تركيزه على أهمية التربية كوسيلة لإعداد الفرد للعيش سعيداً في المجتمع ؛ "..فالإنسان هو الكـائن الذي يستطيع أن يتعلّم ويتصرّف[...]، ولا تتحقق سعادته إلاّ بإعطائه ما يساعده على تحرّره على الوصول إلى ما ينفعه"[2].

- المذهب الحسي الواقعي ويُعدّ (فرانسيس بيكون) أحد أنصاره المرموقين، حيث دعا إلى الاهتمام بالطبيعة كمصدر للمعرفة، وعلى ذلك فالتربية عملية طبيعية يجب أن تستمدّ قوانينها ومبادئها من الطبيعة ذاتها، فضلا عن تمجيد الحواس في التعلم بالتركيز على تعلم اللغة بواسطة الأشياء. ومـن هنا، يجب الاهتمام بالنمو الوجداني والحسي والحركي للطفل بدل الاقتصار على الجوانب العقلية النظرية. "..ويرى (بيكون) أن الدّاء كل الدّاء إنما هو في طريقة الاستنتاج التي كانت سـائدة في القرون الوسطى، وأن العلاج يكمن في الاعتماد على الطرق الاستقرائية في التفكير"[3]. أمّا مفهوم التربية لديه فيتلخص في اعتبارها "..وسيلة لتحقيق أغراض علمية ونفعية، فدعا بالإلحاح إلى ضرورة تركيز المناهج التربوية على الموادّ التي تؤدّي إلى المعرفة النافعة، والمعرفة النافعة هي معرفة الطبيعـة التي تهيّء للتقدّم والازدهار الصناعي والاقتصادي"[4].

إن من المفارقات أن يسود هذا المذهب الأخير ويتطوّر خاصة في القرن التاسع عشر إبّـان ظهور البراغماتية،"..بل يمكن التسليم بأنه كان وراء تشكيل أداتية ديوي ومن ظهـر قبلـه مـن النفعيين في الميدان التربوي من خلال موقف ديوي المتعلّق بإشراك التلميذ في بناء وتحديد الأهداف التي تنظّمها دراسته"[5] ؛ والذي "..ظلّ يدافع، متأثراً به، عن النزعة التجريبية انطلاقاً من كون كل خبرة هي تربية، وبالتالي فهي وسيلة لتعلم الكشف عن الحقائق وليست وسيلة لتعليم الحقائق"[6].

[1]- عمر الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 274.
[2]- الشيباني، المرجع السابق، ص 107.
[3]- الشيباني، المرجع نفسه، ص 108.
[4]- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 35.
[5]- بوعلاق، المرجع السابق، ص 37.
[6]- بوعلاق، المرجع نفسه، ص 36.

وهكذا يبدو التعليم التقليدي، في نظر ديوي، بمثابة بناء تدريجي وتدعيم للآلية الفكرية ؛ ذلك أن سيكولوجيا الملكات ترتبط بفكرة أن التعليم ليس إلاّ ضرباً من التدريب، والطفل والمراهق يملكان ملكات طبيعية يجب أن تمكّنهما من بلوغ المعارف والقدرات الموجودة لدى الراشد ؛ إذ يكفيهما، والحالة هذه، الانتباه والاجتهاد، ولا تنجم الصعوبات التربوية إلاّ من قصور في الملكات. وبهذه الصورة يمكن تبرير الاصطفاء بالامتحانات والمسابقات، وكذا مبدأي السلطة والمنافسة، فإذا عجز الطفل عن المتابعة فذلك لأن الآلية سيئة، أو لأن الطاقة التي تحرّكه غير كافية، فيكفي في هذه الحالة أن نصرّ وأن نجبر قليلا، بأن نستخدم آلة المنافسة أو الضغط الشديد للسلطة. فإذا أخفقنا، فذلك إمّا لأن الملكات غير كافية، أو لأننا أمام إرادة سيئة يجب سحقها ؛ فالمربّي يصمّم ويتصور عقلية الطفل ومجهوده بالانطلاق من جذر فكري مشترك إحيائي وآلي، "..وهنا تبدو لنا صور آلية وصور بيولوجية أيضا ؛ إذ ينمو عقل الطفل ويترعرع كنبتة ينبغي توفير الوصاية لها وإرغامها أحياناً، وأخيراً إذا ضاع المجهود التربوي عبثاً، فإنه يُنظر للطفل على أنه حامل للخطايا الأصلية المنوّعة ؛ أي كمادة مقاومة حقّا يجب تقويمها أكثر مما يجب تعليمها"[1].

لا شك في أن هذه المفاهيم غير منسجمة عند ديوي، خاصة وأن علم النفس الحسّي مناقض منطقياً لسيكولوجيا الملكات، بل أن علم النفس التربوي للطرق التقليدية ذاته ليس منسجماً بالضرورة. وفي الواقع ينبغي أن نعتبر معه أننا نبلغ بذلك صوراً نفسية موجّهة وغامضة أكثر مما نبلغ مصادر نفسية بالمعنى المعاصر للكلمة ؛ إذ تنتظم الطرق التقليدية لعلم التربية حول تصورات غير واضحة وغير رائدة للعمل التربوي في نفس الوقت، "..كما أنّ هذه النظريات أهملت الخبرة أو التجربة، وذلك لكون النشاط التربوي محوره العقل وهذا الأخير يعني عندهم الكائن الروحاني الغيبي الذي يختلف عن الجسم الحيّ الفعّال"[2].

ونخلص من ذلك إلى أن الطرق التقليدية على جانب من اللّبس والغموض ؛ فهي تحاول أن تستند إلى الحدس، ولكنها من ناحية أخرى تلقينية تماماً بكل ما يتضمّن التلقين من سلطة ومن شكلية ؛ وهكذا فإن المفهوم الحدسي للطرق التربوية ينتج أخطاء منهجية : كقلّة الانسجام بين مختلف فعاليات الطفل أو انعدامها، وقلّة اتّصال الموادّ بالاهتمامات الأساسية الموجودة لدى الطفل وبتطوّر تلك الاهتمامات، وكثرة الدروس ذات المواضيع والأهداف شديدة الاختلاف، وتقسيم الفروع دون أخذ الفعالية الفكرية لدى الطفل بعين الاعتبار بصورة كافية، واعتماد موادّ أعلى من

[1]- بالماد، مناهج التربية، مرجع سبق ذكره، ص 13.
[2]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 166.

إمكانية التمثّل والتذكر لدى السّواد الأعظم للأطفال في معظم الفروع، وسيطرة الفروع التي يمكن تدريسها بمناهج لفظية، إلى جانب أن التمارين لا تمنح فرصاً كافية للفعالية الشخصية العفوية للطفل لتنمو وتتفتح. وعليه، "..لاحظ ديوي أن مضمون التربية التقليدية يُختزَل في :

1. مجموعة المعارف والمهارات الماضية، والمهمّة الرئيسية التي ينبغي أن تضطلع بها تكمن في نقل هذه المعارف والمهارات مرة أخرى إلى الجيل الجديد.

2. مقاييس السلوك وقواعده المستوحاة من الماضي ؛ لذا فإن واجب التربية الخلقية التزام هذه المقاييس في بناء عادات السلوك.

3. مؤسسة مغايرة لسائر المؤسسات الاجتماعية بطابعها العام الذي يميّز نظامها المدرسي ؛ أي علاقة التلاميذ ببعضهم وعلاقة التلاميذ بمدرسيهم"[1].

وانطلاقاً من هذه المبادئ الثلاثة التي تُبنى عليها التربية التقليدية فإن هدفها الرئيسي كان "..إعداد الناشئ لتحمّل أعباء التّبعات المستقبلية، وتوفير فرص نجاحه في الحياة عن طريق اكتساب مجموعات المعارف المنظمة، وألوان المهارات المعدّة التي تشتمل على المواد التعليمية"[2].

وواضح أن ديوي لا يشاطر أصحاب التربية التقليدية الرأي في هذا الهدف، أي أن تكون التربية إعداداً للمستقبل، ولا يوافق على أن تكون كذلك مجرّد إعادة وتكرار للماضي، وينبئ عن نظريته التربوية من خلال كتابه (الديموقراطية والتربية) فيقول : "..أمّا نظرية التربية التي نبسطها في فصولنا هذه فتتلخّص في فكرة تكوين الخبرة تكويناً جديداً مطّرداً، وهي فكرة متميّزة عن التربية من حيث هي إعداد لمستقبل بعيد، أو انكشاف أو تكوين خارجي أو إعادة للماضي"[3].

وبذلك فإن التربية التقدمية - في نظر ديوي- مقبلة على ثورة تتعلق بمركز الاهتمام ؛ وهي ثورة ليست غريبة عن تلك التي حدثت في العلم الحديث عندما تحوّل من الاهتمام بما وراء الطبيعة إلى العناية بالطبيعة والإنسان، وفي هذه الحالة يصبح الطفل هو مركز الاهتمام الذي تدور حوله تطبيقات التربية، على الرغم من أن هذه الثورة في علم التربية لم تكن بذلك الكمال الذي توصف به ؛ "..فليس في فلسفة التعلم بالعمل- من وجهة نظره- نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجّه نشاطه، وليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ تعاوناً إيجابياً في بناء الأهداف المتضمّنة في دراسته"[4].

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 49. بتصرف.
[2]- ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة / رفعت رمضان ونجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د.ت)، ص 10.
[3]- ديوي، الديموقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 25.
[4]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 274.

ذلك أن "..الناحية النفسية هي الأساس[...] ؛ فغرائز الطفل وقواه تعطي المادة الضـرورية للتربية، وهي نقطة الابتداء في التربية، وما لم يتّصل مجهود المربّي بناحية من نواحي نشاط الطفـل التي يقوم بها بنفسه مستقلاّ عن مربّيه، فإن التربية تصبح عملية ضغط خارجيـة، وإذا لم تعتمـد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسي ولنشاطه، فإن عملية التربية تكون تعسّفية لا ضابط لها ولا نظام، وقد تصل إلى نتائج طيبة إذا تماشت مع طبيعة الطفل"[1].

ومما يزيد من أهمية الجانب النفسي في فلسفة التعلم بالعمل أو التربية التقدمية، اعتبار التربية عملية ملاءمة بين الفرد وبيئته بحيث يحدث التناغم في النمو الطبيعي العام، لا عملية قسرية خارجية عن الفرد ؛ "..فليست التربية شيئاً يُقحم على الأطفال والشباب إقحاماً قسرياً من الخارج، وإنمـا هي نمو القدرات الفطرية الكامنة في الكائنات الإنسانية عند الميلاد"[2]. والمدرّس في نظر ديوي ليس موجوداً لفرض آراء معينة على الطفل، أو لتكوين عادات معينة عنده، وإنما هو موجود كعضو في الجماعة، وأن التلاميذ إنما يتعلمون حسب رغباتهم واهتماماتهم. والتعلم حسبه كبيع السـلعة ؛ لا يمكن تسويقها إذا لم تكن هناك حاجة إليها، وهو عملية ذاتية مستقلّة، فما على المـدرس سـوى توجيه المتعلم وإرشاده. وعلى ذلك، فإن نظام المدرسة لا ينشأ مباشرة من المدرّس، لأن تدخل هذا الأخير في فرض آرائه يُعدّ نوعاً من الضغط الخارجي الذي لا يتماشى مع النمو الطبيعي للفطـرة الإنسانية التي هي ذاتها في حاجة إلى التوجيه كإجراء يعتبره ديوي أساسًا لكل تعلم بالعمـل مـن حيث "..إن الطفل بطبيعته فعّال إلى درجة شديدة، ومسألة التربية هي مسألة الهيمنة على فعالياته وإمدادها بالتوجيه. فالتوجيه والاستعمال المنظم يمثل فعالياته نحو النتائج القيّمة"[3].

ومن هنا، فإن ديوي يؤكد على أهمية الجانب النفسي كأساس للتعلم بالعمل على النقـيض من التربية التقليدية ؛ فهو يعطي له دوراً كبيراً في ممارسة الفعل التربوي بمعزل عن أيّ تـدخل أو ضغط خارجي، وبدون هذا الأساس يكون ذلك الفعل عملية سلبية أكثر منها إيجابية. لكن يجب التأكيد على أن النظريات التربوية المعروفة بالتقليدية وُجدت في ظروف مغايرة لتلك التي بـرزت فيها التربية التقدمية ؛ فالقرن التاسع عشر عرف تطوّرات هامّة علمية وسياسية واقتصادية أدّت إلى ظهور مجتمعات صناعية وثقافية معقّدة، وكان من الواجب مراعاة هذه التغيرات وأخـذها بعـين الاعتبار في ما ينبغي أن يُخطّط له من سياسات تربوية. وهذا ليس دفاعاً عن وجهات نظر تربية تمّ وصفها بالتقليدية إلاّ أنها ما زالت تسري في منظوماتنا التربوية، ولا يفيد تخطيئها وتشويهها، لكن

[1]- ديوي، التربية في العصر الحديث، ترجمة / عبد العزيزعبد المجيد، ج1، النهضة المصرية، القاهرة 1949، ص 17.
[2]- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 56.
[3]- ديوي، المصدر السابق، ص 56.

القصد من ذلك هو كيف نحصل على صياغة موضوعية للمشكلات الاجتماعية الواقعية صياغة لا تفصلها عن البناءات النظرية والفكرية، "..وحتى ديوي نفسه كان يُظهر تسامحاً بعيد المدى صوب كل عملية تعليمية أو تربوية لا تدخل في نطاق ما يسمّيه تربية تقدمية"[1].

وعلى الرغم من النقد الشديد والعنيف أحياناً الذي يُبديه ديوي تجاه خصومه، إلاّ أنه لا يتوانى في تقدير جهود رجال التربية حينما تستوجب منه الموضوعية العلمية ذلك، ومع اختلافه مثلا مع (أفلاطون) إلاّ أنه يبدي إعجابه بأفكاره الداعية إلى العدالة الاجتماعية والخير والفضيلة، رغم عدم موافقته له في المسلك الذي اتخذه لتحقيق هذه الأفكار. كما نجده في موضع آخر يعترف بفضل (روسو) وما قام به من أجل تطوير البحث التربوي في دعوته للتركيز على شخصية الطفل وإعطائه قدراً أكبر من الحرية والاعتناء بميوله ونزعاته، حيث يقول: "..لقد كان للرأي الذي نادى به (روسو) من أن التربية عملية نمو طبيعي، أثر بالغ من الناحية النظرية على التربية منذ عهده إلى يومنا هذا"[2]. ومع هذا لا يوافقه في نزعته الطبيعية "..فالعوامل التي قال (روسو) إنها تعمل على إفساد الطبيعة البشرية بإيجاد التفاوت وعدم المساواة بين الناس، كانت هي العوامل ذاتها التي اعتُمد عليها في إيجاد ذلك التقدّم الإنساني المتّصل الذي لا يقف عند حدّ"[3].

ولا شك في أن ديوي- بالرغم من كل شيء-"..كان ينظر، في أثناء تكوين فلسفته التربوية، التي ترى في التربية خبرة يعيشها التلميذ مع المربّي في بيئة شبيهة بالبيئة الأصلية، إلى مختلف النظريات التربوية بعين النقد والتقدير ؛ وهو الشيء الذي جعله يظهر تسامحاً إزاء أكثر أصحاب هذه النظريات اختلافاً معه"[4].

وصفوة القول، ومن خلال مقارنة مبادئ التربية الحديثة بتلك التي ارتكزت إليها التربية التقليدية، نجد أن الأخيرة أغفلت عنصر الطبيعة الإنسانية، ودور المتعلم في العملية التربوية، وقيّدت حرية الفرد ؛ وهذا كله بتأثير من تصوّرات فلسفية وأخرى سيكولوجية استندت إليها، مما أمكن تجاوزه في فلسفة التعلم بالعمل عند ديوي على نحو ما سنعرض له لاحقاً.

***

[1]- وليم و.بريكمان، مقدمة كتاب مدارس المستقبل لجون وإيفلين ديوي، ترجمة / عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1962، ص 31.
[2]- جون وإيفلين ديوي، مدارس المستقبل، ترجمة / عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1962، ص 88.
[3]- ديوي، الحرية والثقافة، ترجمة / أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1955، ص 41.
[4]- G. Deledalle, L' idée d'expérience dans la Philosophie de John Dewey, PUF, Paris 1995, p, 224

الفصل الثّاني

المبحث 2

التعلم بالعمل بوصفه نتاجاً للخبرة الحسّية

لم يكن يُرضي فلاسفة اليونان أن يعتمدوا في أمر التربية على الواقع والخبرة لأن مجالهما لا يتعدّى في نظرهم الشؤون العملية البحتة التي تدلّ على النقص والحاجة والرغبة، أما المصدر الذي كانوا يعدّونه أهلا للثقة والاعتماد عليه فهو أن تقوم موادّ التعليم على مجموعة من المبادئ الثابتة المجرّدة مما لا نستطيع أن نلتمس له وجوداً في عالم الخبرة، فليس لنا أن نعُدّ ما نتعلمه من الأمور العملية معرفة، لأن المعرفة لا بدّ أن تستند إلى يقين، واليقين لا يُلتمس إلاّ في الأمور العقلية البحتة، لذلك قامت موادّ التعليم عندهم على أساس نظري بحت.

ولكي تقوم التربية بمهمّتها هذه في التكوين والتنظيم الجديد للخبرة، كان لا بدّ أوّلا أن تقوم في الأذهان الفكرة الصحيحة عن الخبرة ؛ أي توضيح الإطار النظري الذي يسمح للخبرة بعد ذلك أن توضع موضع التنفيذ. والحقيقة أن جزءاً من هذا الجانب النظري قد تمّت مناقشته في الفصل الأوّل، ولا يَسَعُنا هنا سوى التذكير بأن الخبرة شكّلت دائماً المفهوم المركزي الذي أقامت عليه الفلسفة البراغماتية كل مفاهيمها الفلسفية عند (بيرس) و(جيمس) وبالأخص عند ديوي ؛ ولا غرابة في ذلك ؛ "..إذ أن البراغماتية جعلت مهمّتها الأولى إنزال الفلسفة إلى الأرض وإلى الحياة، وإعادتها إلى مسارها الصحيح، وهذا المسار ليس شيئاً أكثر من أن تساعد الفلسفة الناس على حلّ مشاكلهم والتغلّب على متاعبهم التي تقع لهم في واقع الخبرة، وكل شيء- بما في ذلك الفكر- لا بدّ أن يُفهم في ضوء الغرض الإنساني ؛ فالأفكار ما هي إلاّ أدوات تحاول الكائنات البشرية بواسطتها أن تُنجز ما تصبو إليه من غايات"[1].

وفي هذا السياق انصبّ جهد ديوي الفكري على استقصاء الخبرة في الاتجاهات الفلسفية المختلفة المؤيّدة والرافضة منها، ودفع الاتهامات التي أُلحقت بالخبرة : كخلوّها من النظام، واقتصارها على الجزئي، وانحصارها في الماضي ؛ فربَطها بواقع الحياة وَبحَثَ الإنسان عن حلول لمشكلاته داخل هذا النطاق، وأبعدَ كل الفضاءات الميتافيزيقية التي لا تدخل ضمن الخبرة البشرية، ووطّدَ مبادئ تُكوّن الإطار النظري للخبرة وفلسفتها في مقابل الفلسفات المعارضة بالاستناد إلى المنهج العلمي وما حقّقه من نتائج ؛ "..فلا عجب أن يُسمّى ديوي فيلسوف الخبرة ؛ فقد تحدث عنها في صلتها بالطبيعة، وفي صلتها بالفن، وفي صلتها بالتربية في ثلاثة كتب مشهورة، واتّجه إلى وضع مبدإ جديد للتربية مفاده : التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفي سبيل الخبرة"[2].

---

[1]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 411.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 51 ؛ والكتب الثلاثة هي : الخبرة والطبيعة (1925)، الفن كخبرة (1934)، والخبرة والتربية (1938).

وإذا كانت طريقة العلم التجريبية، والتي تبنّتها أداتية ديوي كما عرضنا لها في الفصل الأوّل، قد أظهرت سُخف ما كان شائعاً من انفصام بين الخبرة والمعرفة، فإن من أهمّ الاعتبـارات الـتي يجب أن تركّز عليها التربية أنه لا وجود لمعرفة حقّة إلاّ أن تكون مقرونة بالعمل ؛ فما يقوم بـه التلميذ من تسميع داخل الفصل لا يقيس- كما رأينا في موضع سابق- بشكل صحيح ما أحرزه من تقدّم، وإنما بمدى قدرته على العمل والنشاط والسلوك القائم على التبصّر والذكاء. "..وما دمنا نريد أن نقيم العملية التعليمية على أساس من الخبرة، فلا بدّ من التخلّص من النظرة المتعسّفة الـتي تضع هوّة بين خبرة التلميذ ومختلف المواد الدراسية على أنهما مختلفان نوعاً، إذ يقرّر علم الـنفس الحديث أن التعلم يستند إلى مبدأين مهمّين هما : إن ما نتعلمه يجب أن نمارسه، وإننا لا نتعلم كل شيء نمارسه، بل لكن نتعلم فقط الشيء الذي ننجح في أدائه"[1].

ولقد حدّد ديوي وجه الحاجة إلى فلسفة للخبرة أو نظرية لها تمكّننا مـن وضـع الخطـط والمشروعات التربوية، ولا تتركها عرضة للصدفة. والغرض من تأسيس الخـبرة علـى مبـادئ ونظريات- بالرغم من أن مصدر الخبرة كعملية تجريبية هو الحياة بالمعنى العملي- يعـود لأمـرين إثنين أوّلهما: أن البحث في ماهية الخبرة يسمح بإزالة التناقض والاختلال الذي يلحق بـها أو قـد يَنجُم عنها، والأحداث والحقائق التي تدخل في خبرة التلميذ الحاضرة وتلك المتضـمّنة في المـواد الدراسية إنما هي العلاقات والحدود النهائية لحقيقة واحدة. وثانيهما: أن يكون لدينا معيار نميّز به بين الخبرات، ونقصد به تمييز الخبرات التربوية عن الخبرات اللاّتربوية، وبين ما هو إيجابي وسـلبي فيها. "..لكن هل يعني أخذ التربية مادّتها من الخبرة الحاضرة أن تتجاهل الماضي ؟ كلا، فإن تراث الماضي يمدّنا بوسيلة ناجحة نفهم بها الحاضر. وكما يجد المرء نفسه مجبراً على أن يفتّش في ماضيه حتى يفهم ما هو فيه من ظروف، كذلك فإن ما تُسفر عنه الحياة الاجتماعية الحاضرة وثيق الصلة بالماضي، وهذا يعني أن أهدافنا التعليمية المرتبطة بالمستقبل وموادّنا الدراسـية المرتبطـة بـالخبرة الحاضرة لا تنجح إلاّ إذا وصلناها بالماضي"[2]. وقد يكون هنالك من يعتبر أن التعلم عـن طريـق الخبرة يزوّد التلميذ بأمور جزئية ؛ إذ مهما أحرز من تقدّم ونمو في العلوم المختلفة فإنه لا يستطيع أن يصل به إلى المعرفة الحقيقية. والأداتية لا تعترض على حقيقة أن التعلم عن طريق الخبرة لا يقف بنا إلاّ على أمور العالم الجزئية، لكنها تعترض على النتيجة المستخلصة من هذه الحقيقة، لأنها تعتبر أن هذه الأمور الجزئية هي حقيقة العالم وليس من حقيقة أخرى تكمن وراءها.

[1]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 105.
[2]- إسماعيل علي، المرجع السابق، ص 107.

ويعبّر ديوي في تعريف موجز له عن مبدأ الخبرة كأساس للتربية قائلا : "..إن التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة، الذي يزيد في معناها، وفي المقدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية"[1]. ويُستخلص من قوله هذا أن :

1. الخبرة هي القاعدة التي تُبنى على أساسها كل تربية.
2. التربية هي تشكيل جديد وتكوين متجدّد للخبرة.
3. بفضل هذا التجدّد تزداد قدرة التربية على توجيه الخبرات اللاّحقة.

وعلى وجه الإجمال، فإنه لا مصدر- في أداتية ديوي- يمكن أن نعتمد عليه ونثق به لنستمدّ منه مواد التعليم سوى الخبرة، وأنه يمكن للمربّي أن يمدّ التلميذ بخبرات تستغرق ضروب نشاطه شريطة ألاّ تكون منفّرة حتى تشجّعه على الحصول على خبرات أخرى مرغوب فيها في المستقبل. ويُسمّي هذا الشرط باستمرار الخبرة، وما الخبرة إلاّ الحياة في أوسع معانيها ؛ إذ أننا "..نستعمل كلمة الحياة للدلالة على الخبرة بكامل اتّساعها فردية ونوعية"[2]، ومن جهة أخرى فإننا "..نستعمل كلمة الخبرة في نفس المعنى الزاخر الذي تتّصف به الحياة"[3]. هذا الاقتران بين الخبرة والحياة يدلّ دلالة واضحة على ما فيهما من تجدّد ودوام تسعى التربية في عملها إلى بنائهما في كل مرة بناءً جديداً. ولكي يتسنّى لها تحقيق ذلك كان لزاماً أن تُزيح عن مبدأ الخبرة كل ما يُعيقه من تصوّرات مُشينة ونقائص، فإذا أمكن وضع هذا الأساس وضعاً سليماً، أمكننا- حسب ديوي- بعد ذلك أن نترقّب النتائج التي نتوقّع الحصول عليها.

ويرتبط استمرار الخبرة بحقيقة أخرى هي أن الخبرة لا تحدث في فراغ بل تتأثر بالبيئة دائماً، فلا أحد ينكر أن الخبرة التي يكتسبها طفل في بيئة مثقّفة تختلف عن تلك التي تتميّز بالجدب الثقافي. وما دامت التفاعلات التي تقوم بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية هي التي تكوّن قوام الخبرة، فعلى المدرسة أن تهيّئ بيئة تتّسم بالحيوية والواقعية يمكن أن يحدث فيها هذا التفاعل، ويمكن للتلميذ أن يكتسب نتيجة هذا التفاعل المعاني المهمّة اللاّزمة لزيادة خبرته وتعلمه ؛ ومعنى ذلك، أن هناك مبدأين أساسيين- يراهما ديوي ضروريين في هذه النظرية التي رسمها للخبرة - يشير إليهما قائلا:"..وقد حاولت أن أبرز حاجتنا إلى مثل هذه النظرية بلفت النظر إلى مبدأين أساسيين في تكوين الخبرة، ألا وهما مبدأ التفاعل ومبدأ الاستمرار"[4].

[1]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 41.
[2]- ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 2.
[3]- ديوي، المصدر السابق، ص 2.
[4]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 20.

فالتفاعل والاستمرار"..يسمحان بتقدير الخبرات، وهما متّصلان ببعضهما اتّصالا وثيقاً"[1]:

1. مبدأ التفاعل : ويشير إلى ما يوجد بين الفرد والبيئة من علاقة تأثر وتـأثير، أو بعبـارة أخرى حاصل هذه العلاقة هي ما نسمّيه بالتفاعل. فالفرد ليس كائناً منعزلا، لكنه يعيش في بيئـة مادية واجتماعية هي ما يكوّن عالم الأشياء والناس من حوله، يتأثر بها ويؤثر فيها، وكـل خـبرة يحصّلها الإنسان لا تخلو من هذا التفاعل. ولفظة التفاعل"..تقرّر أهمّية متساوية لكـلا العـاملين اللذين يكوّنان الخبرة ألا وهما الظروف الخارجية والداخلية، وكل خبرة عادية هي ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف"[2]. وامتزاج هذين النوعين من الظروف ؛ أي الظروف الموضـوعية المادية والاجتماعية، والظروف الذاتية الداخلية الخاصة بالفرد لا سيّما حاجاته ونوازعه، هي مـا يشكل في النهاية موقفاً أو وضعية.

وممّا يجدر ذكره هنا أن عيب التربية التقليدية- كما رأينا- يكمن في تركيزها على جانـب واحد من الظروف المذكورة، هو الجانب الخارجي مما جعلها تَحيد عن إدراك سليم لمعنى التفاعل الهادف إلى تحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه،"..ووفقاً لذلك فإن الفكرة الرئيسية للإصلاح التربوي التي قدّمها ديوي هي أن المدرسة وُجدت من أجل الطفل وليس العكس، حتى وإن لم تكن هـذه الفكرة أصيلة حيث دافع عنها غيره من قبل"[3]، إلاّ أنها أصبحت مع ديوي اجتماعيـة وتجريبيـة، "..فلعلّ (روسو) كان أوّل من أدرك أن عملية التعليم إن هي إلاّ ضرورة، وأنها جزء من عمليـة أخرى هي عملية النمو وحفظ الذات، فإذا أردنا أن ندرك كيف تتمّ العملية التعليميـة التربويـة بنجاح كامل، وَجَب علينا أن نتّجه إلى خبرات الأطفال حيث تكون عملية التعلم ضرورية، لا أن نتّجه إلى خبرات المدرسة وتجاربها التي هي زخارف إلى حدّ بعيد، ومسائل شكلية سطحية، بـل لعلّها عملية فرض لا يرحّب بها الأطفال ولا يتقبّلونها بقبول حسن"[4].

والحقيقة أن النظريات التربوية ما فتئت تطالب بضرورة هذا التحوّل الذي ينبغي أن يـلازم كل إصلاح تربوي، والمتمثل في تركيز الجهود على الطفل بصفته محور العملية التربوية وليس على المدرسة ؛ إذ "..في الوقت الحاضر نرى التغيّر المقبل في تربيتنا هو تحوّل مركز الجاذبية، وهو تغيّـر أو ثورة ليست غريبة عن تلك التي أحدثها (كوبرنيكوس) عندما تحوّل المركز الفلكي من الأرض إلى الشمس، ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس التي تدور حولها تطبيقات التربية، وهو المركـز

---

[1]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة : جون ديوي نموذجاً، مرجع سبق ذكره، ص 238.
[2]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 35.
[3]- G.Deledalle, L'idée d'Expérience dans la Philosophie de John Dewey, Ibid, p,.194 -195.
[4]- ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 56.

الذي ننظمها حوله"[1]، على ألاّ تعني هذه الدعوة إلى الاهتمام بالطفل إغفال المدرسة وخبراتها ؛ فهذا ممّا يعيدنا بلا شك إلى نقطة البدء، أي التفريط في أحد جانبي مبدأ التفاعل، والصحيح أن النظرية التربوية الناجحة هي التي تعمل على تحقيق التوازن بين الظروف الداخلية وما تستلزمه حاجات الطفل من نشاط ولعب وراحة وتغذية، وبين الظروف الموضوعية وما تستوجبه من تنظيم في الإدارة والمواد الدراسية والأدوات التعليمية والمربّين، ذلك أن "..مبدأ التفاعل لا يترك مجالا للشك في أن العجز عن تكييف المادة لتلائم حاجات الأفراد وقدراتهم قد يؤدّي إلى أن تصبح الخبرة غير تربوية، كما يؤدّي إلى هذه النتيجة بعينها عجز الفرد عن تكييف نفسه مع المادة"[2].

إن الغرض من التنسيق بين الظروف الباطنية والموضوعية ليس إلاّ تحقيقاً للنمو الذي هو هدف التربية بواسطة الخبرة، وكل خبرة من خلال مبدأ التفاعل تعني أن هناك فعلا ومعاناة ؛ "..وما التعلم بالخبرة إلاّ إيجاد علاقة سابقة ولاحقة بين ما نحدثه للأشياء، وما نتمّتع به أو نعانيه من الأشياء من وراء ذلك. وفي مثل هذه الأحوال يصبح الفعل محاولة أو تجربة نُجريها على العالم في سبيل معرفة كُنهه، كما يصبح التعرّض للنتائج تعلّماً أي استكشاف العلاقات بين الأشياء"[3].

نخلص من هذا إلى نتيجتين هامّتين : أولاهما أن الخبرة في أساسها فاعلة ومنفعلة معاً، وثانيهما أن قيمة الخبرة تُقاس بما تؤدّي إليه من إدراك للعلاقات واللّواحق من الخبرات التالية. وهذا يفضي بنا إلى الحديث عن المبدأ الثاني في الخبرة.

2. مبدأ الاستمرار: ويعني أن الخبرة لا توجد باستقلال عن غيرها من الخبرات، وكل خبرة تؤثر في الخبرة التي تليها بحيث لا "..توجد خبرة تبدأ أو تنتهي مستقلّة بذاتها[...]وهي كالحياة نفسها متّصلة النمو"[4]. فالاستمرار في الخبرة وتواصل الخبرات السابقة باللّاحقة، هو الذي يمكّن الفرد من الملاحظة والحكم واستخلاص النتائج وربط العلاقات بين الأشياء ؛ كأن يربط مثلا بين اللّهب والاحتراق أو بين السحاب والمطر، إذن "..كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حدّ ما في إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق وأوسع أفقاً، وهذا هو عين المعنى المقصود من نمو الخبرة واستمرارها وإعادة بنائها"[5].

ويعتمد مبدأ الاستمرار على العادة والذاكرة بشكل أساسي شريطة أن يُفهما- أي العادة والذاكرة- فهماً بيولوجياً بخصوص التغيّر والتعديل والاستجابة للظروف المحيطة بالكائن. ذلك أن

---

[1]- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 54.
[2]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 40،41.
[3]- ديوي، الديموقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 144.
[4]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 53.
[5]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 41.

"..المرونة أو قابلية التعلم من الخبرة تعني تكوين العادات، والعادات تمنح السيطرة على البيئة والقدرة على استغلالها لتحقيق غايات بشرية"[1]. وتكوين العادات يتمّ حسب ديوي على صورتين: التعوّد والاتّزان العامّ المستمرّ بين المحيط وأعمال الإنسان العضوية من جهة، والقدرة الفعّالة على تكييف الأعمال لمقتضيات الظروف الجديدة من جهة ثانية ؛ الصورة الأولى هي التي تمدّنا بأساس النموّ، أما الصورة الثانية فهي النموّ ذاته. وهكذا بفضل التعوّد والتذكر نستطيع وَصْل ما نُحصّله من خبرات في الماضي بما يتبعها من خبرات الحاضر والمستقبل وما تتضمّنه من نتائج ؛ فنحن لا نستطيع إدراك النتائج إلاّ بسبب وجود الخبرات السالفة.

ومن جهة أخرى، فإن الحديث عن مبدأ الاستمرار ودوره في التمييز بين الخبرات يدفعنا كذلك إلى النظر فيما تتّسم به الخبرة من مظاهر وهي قسمان: مظهر مباشر يتمثل في ملاءمتها للشخص أو عدم ملاءمتها له، ومظهر غير مباشر يتمثل في ما تحدثه في غيرها من الخبرات من أثر. وبالنظر إلى أن الخبرة قوة متحركة ليست متوقّفة عن النموّ، وحتى تصبح خبرة ناضجة، فإن واجب المربّي العمل على البلوغ بخبرة التلميذ إلى تمام نُضجها ؛ أي أن يستخدم بصيرته- بوصفه مرشداً- في العمل على تنظيم ظروف الخبرة لغير الناضجين، وتوحيد مظهري الخبرة، وكل إخفاق في تحقيق هذا التنظيم والتوحيد سيكون مصيره التنكّر لمبدأ الاستمرار. وحسب ديوي فإن مهمّة المربّي بشأن التوحيد بين مظهري الخبرة تكمن في أن يتبيّن الاتّجاه الذي تسير فيه الخبرة، وليس في تلقين التلميذ وحشو ذهنه بمعلومات وتكديسها في ظل مواقف وخبرات لن تكون هي نفسها التي سيتعرض لها حتماً في المستقبل. والحقيقة الثابتة أن مبدأ الاستمرار يشكّل معياراً نفصل به بين الخبرات التربوية والخبرات الضارّة بالتربية، ذلك أن الخبرات ليست كلها متساوية، ومن الخطأ القول بأن التربية تبعاً لهذا ينبغي أن تَنهل من كل خبرة، ذلك أن "..الاعتقاد بأن التربية الصحيحة إنما تتحقّق عن طريق الخبرة، لا يعني أن كافة الخبرات لها قيمة تربوية حقيقية، أو أنها تتساوى من هذه الناحية"[2].

وقد عمل ديوي على توجيه انتباه الناس إلى عناصر الضعف التي تترتّب على جعل الخبرة أساساً ترتكز عليه العملية التربوية، ونبّه إلى ذلك في إشارته إلى"..أن الخبرة والتربية لا يمكن أن تساوي إحداهما الأخرى مباشرة، لأن بعض الخبرات ضارّة من الناحية التربوية ؛ وكل خبرة تؤدّي إلى إعاقة نمو الخبرة في المستقبل أو انحرافها عن سواء السبيل تعتبر ضارّة من الناحية التربوية"[3].

1- ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 55.
2- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 17.
3- ديوي، المصدر السابق، ص 18.

إذن، هناك نوعان من الخبرة : خبرة تؤدّي إلى النموّ وزيادته في جميع نواحيه الفكرية والجسمية والخلقية، وخبرة تُعيق النموّ وهي الخبرة الضارّة أو السلبية ؛ ومنها تلك التي تؤدّي إلى التبلّد، وضيق مجال الخبرة المستقبلية في حالة تزايد مهارة الفرد الآلية، وسلوك التراخي في حالة المتعة المباشرة للخبرة، وتشتت الفكر وعدم التركيز. إن هذه الأمثلة المذكورة من الخبرة الضارّة بالتربية هي من نتائج التربية التقليدية، ومن هنا كان لا بدّ من تسجيل أن التربية التقليدية لم تُهمل الخبرة تماماً، لكن خطأها يكمن في اعتمادها على خبرات من النوع السّيئ والضارّ ؛ فكثير من التلاميذ تبلّدت أفكارهم وفقدوا الحافز على التعلم بفعل الطريقة التي قُدّمت بها الخبرة لهم. ولهذا السبب كان ديوي حريصاً على إبراز الوجه الإيجابي للتربية التقدمية بخصوص نوع الخبرة حيث "..إنه لا يكفي أن نؤكد ضرورة الخبرة، أو حتى ضرورة النشاط في الخبرة، لأن كل شيء يتوقف على نوع ما يُكتسب من الخبرة"[1].

ومع ذلك، وُجّه لديوي اعتراض مفاده : بما أن الاستمرارية في النموّ تتّخذ عدّة اتجاهات سلبية وإيجابية، فهي لا تكفي لتحديد فعالية التربية، بل ينبغي تحديد اتجاه هذا النمو والهدف الذي يرمي إليه، فكان ردّه يتلخّص في"..أن هذا الاعتراض ليس حاسماً، إذ ما يشغلنا هو النمو بمفهوم التربية والتربية بمفهوم الخبرة، وما إذا كان النمو، الذي يتّجه نحو إظهار براعة نفسية، يحرّض النمو العام أو يؤخّره"[2]. وبما أن غرض التربية تحقيق النمو وزيادته، وإيجاد السّبل الكفيلة للوصول إلى هذا الهدف بناء على أن "..عملية التربية نمو متواصل، وأن غايتها زيادة القدرة على النمو في كل دور من أدوار الحياة "[3]، فإن مبدأ الاستمرار في الخبرة كفيل باختيار نوع الخبرة الذي يمكّن المربّي من تبيّن العوامل التي تُعيق النمو. وعلى ذلك كانت أهمّ مشكلة توضع أمام التربية التي تعتمد الخبرة أساساً لها هي"..أن تنتقي من الخبرات الحاضرة ما يترك أثراً مثمراً في الخبرات التالية، ويطبعها بطابع الابتكار. غير أن المشكلة المذكورة قد تجد حلاً لها، إذا كان هناك التزام بمبدأي الخبرة وهما: التفاعل والاستمرار، فلا يمكن تصوّر خبرة من دونهما، وهما في اتحادهما وتلازمهما يشكّلان الجانب الطولي والعرضي للخبرة، ويكوّنان مقياساً لمغزى الخبرة وقيمتها التربوية"[4].

إن فهمنا للتفاعل على أنه الفعل والمعاناة التي يكون عليها الفرد أثناء الخبرة مع غيره من الكائنات والأشياء، وكذا الاستمرار على أنه انتقاء واعٍ لعناصر الخبرات الحاضرة والماضية

1- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 19.

2- ديوي، المصدر السابق، ص 31.

3- ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 56.

4- ديوي، المصدر السابق، ص 38.

واستغلالها في خبرات مستقبلية، يفسح المجال لإمكانية جعل الاتحاد بين المبدأين اتحـاداً إيجابيـاً ؛ حيث "..أن الخبرة هي الحياة، وأن الحياة هي الخبرة. فهما ضروريان في التربية، وهما ردّ فعل دائم للمحيط الذي يبنيه الإنسان باستمرار"[1].

فإذا تمّ توضيح معنى الخبرة من خلال فلسفتها بهذه الصورة التي تنفي عنها ما لحقها من سوء الفهم والاعتبار، وتُبدّد أمامها تلك المخاوف والشكوك التي تُراود من لا يثقون بإقامة التربية على أساس من الخبرة، تبيّنت قيمتها كأساس للتربية، وتوجّب إظهارها كمحور تدور حوله التربيـة. وحتى يزداد إدراكنا لقيمة هذا الأساس وذلك المحور يخلص بنا ديوي إلى اعتبار التربية "..عمليـة ترقٍّ في نطاق الخبرة وعن طريقها وفي سبيلها"[2] ؛ ومالم تُفهم التربية على هذا النحو، فـإن كـل مجهود تربوي يُبذل يصبح لا طائل من ورائه حسب ديوي.

***

1- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 20.
2- ديوي، المصدر السابق، ص 22.

الفصل الثاني

المبحث 3

التعلم بالعمل والمبادرة الحرّة في حلّ المشكلات

لم يسلك جون ديوي السبيل الذي سلكه كثير من المفكرين التربويين الذين سبقوه أو عاصروه ممن رأوا في تحديد الهدف ضماناً لنجاح العملية التربوية فسطّروا أهدافاً عامة وأخرى خاصة، بل أنكر أن يكون لها هدف خارج العملية التربوية ذاتها، واعتبر أن أيّ تحديد مسبق للهدف يعرقلها ويثبّطها ويخرجها عن إطارها الطبيعي، فيتحوّل بذلك إلى ضرب من القسر الخارجي والحجر على مبادرة الفرد وحرية الإرادة لديه، وبالتالي يؤثر سلباً في نموّه وتعلمه وتكيفه مع بيئته وحياته من منطلق أن التربية ليست إعداداً للحياة فقط، بل هي الحياة نفسها. كما أن تحديد الهدف لا يتّصف بالديمومة والاستمرار بحكم أنه خاضع لظروف الحياة وتغيّراتها ؛ وبناء على كل ذلك يخلص ديوي إلى اعتبار "..تحديد الأهداف عملية ذهنية جدّ معقّدة"[1].

وبالرغم من هذا التنكّر لأيّ تحديد مسبق للهدف التربوي والنفور من اعتماده، إلاّ أنه يُفهم من آراء ديوي اعتراف ضمنيّ بوجود معالم يترسّمها منهج التربية التقدمية لا تنفصل عن فكرة النموّ الشامل فردياً واجتماعياً. وإذا كانت التربية التقدمية، أو فلسفة التعلم بالعمل، ترى- كما عرضنا له في مبحث سابق- أن النموّ الشامل والمتكامل يمثل غاية كبرى، إلاّ أن ذلك ليس حكراً عليها، بل تشاركها فيها كثير من الفلسفات التربوية الأخرى ؛ وهي غاية لا تتضمن بالضرورة أهدافاً آنية محدّدة سلفاً بالضرورة على نحو تقني. فإن كان ثمة ما يوجب الحديث عن أهداف، فينبغي أن تكون تقريبية لا نهائية، وألاّ تكون مفروضة من الخارج، بل نابعة من نشاط المتعلم وخبرته الذاتية. وعلى ذلك، أحاط ديوي الأهداف بشروط تجعل منها مجرّد معالم يهتدي بها المنهج التربوي الذي هو أهمّ في نظره. وهي معالم متعدّدة ومتكاملة، يعنينا منها في هذا المبحث معلمان:

"**1.** مساعدة الفرد على تنمية متكاملة لشخصيته، وعلى ممارسة قدراته واستعداداته وتطويرها بما يسمح بتفتّحها عن طريق المبادرة الحرة والإرادة الطوعية والنشاط الذاتي.

2. مساعدته على التكيف المستمرّ مع البيئة الخارجية من خلال تزويده بالخبرات التي تمكّنه من حلّ المشكلات التي تعيق ذلك التكيف في نهاية المطاف"[2].

فإذا كنا قد علمنا في المبحثين السابقين أن ديوي حاول أن يعلّل تأسيسه لفلسفة التعلم بالعمل على الخبرة المباشرة ؛ إذ كان عليه أن يؤكّد أهميتها ويُعلي من شأنها، واستنتجنا أن هذه الطريقة المقترحة كانت بمثابة ردّ فعل على الأسلوب التقليدي في التربية، فإننا نجده في هذا السياق يلحّ من جديد على الخبرة في تحديده لمكانة كل من الموضوع والمربّي والطفل في مشروعه

---

[1]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 25.

[2]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 353 بتصرف.

المقدّم بوصفهم جميعاً أدوات هي من الأهمية بمكان من أجل نجاح التربية التقدمية ؛ فالموضوع يجب أن يُنظّم بطريقة منهجية، كما يجب أن يرتبط باهتمامات الطفل فلا يهمل دوافعه ولا اهتماماته ولا رغباته وميوله، وبدون هذا نكون قد عُنينا بالموضوع أكثر من الطفل، وعند ذلك نحصد عدم النجاح في الحياة العملية المقبلة. كما يتعيّن أن يتوفر في المربّي النضج الكامل والخبرة الفعالة والأساس العلمي الذي يمكّنه من مساعدة الطفل وبه يوجّهه التوجيه القويم النافع، لأن الخبرة يجب أن تشمل مادة دراسية مخطّطة، وأن التعليم يجب أن يتمّ عن طريق النشاط المنبثق من حاجات الطفل وميوله وقدراته. وما يؤكّد استنتاجاتنا تلك، اختيار ديوي طريقة حلّ الوضعيات المشكلة أداة للتربية، جاعلا منها حجر الزاوية في منهجه، وذلك لاعتقاده بأن التعليم الجّيد يقوم على وجود مشكلة تهمّ الطفل وتتّصل بحياته وحاجاته، تحفّزه للقيام بنشاط بغية حلّها. وهذه الطريقة "..يمكن تلخيصها في أننا خاضعة لتطور قوى الطفل وميوله، وأن القانون الذي يجب أن يسير عليه المدرّس في عرض الموضوعات ومعالجتها، هو القانون الذي توحي به طبيعة الطفل، وأن إهمال هذه القواعد وإغفالها لهو السبب في أنه يضيع جزء عظيم من الوقت والجهود في أعمال المدرسة، وبذلك الإهمال يُترك الطفل في موقف سلبيّ ؛ موقف الشخص المستقبل، وتصبح الظروف التي تحيط به لا تسمح له بمسايرة قانون طبيعة نموّها"[1].

وفي تفصيل المعلم الأول، فإن فلسفة التعلم بالعمل تمتاز بكونها تعتمد مبدأ له أهمية عظمى وهو الحرية ؛ "..ولكن ديوي لا ينظر إلى الحرية على أساس ميتافيزيقي، لأنه هو نفسه ينكر أن يكون فيلسوفاً ميتافيزيقياً، والأساس الذي يحلّ به هذه المشكلة هو النظر إليها تاريخياً"[2].

وإذا كان ديوي- كما ذكرنا آنفاً- قد ركّز على طبيعة الطفل وما فيها من ميول ورغبات واستعدادات أساساً فعالا، وعلى طريقة حلّ المشكلات منهجاً عملياً، فإن هذه النظرة قد استلهمها من المعايشة الواقعية التي كان يحياها ولاحظ فيها الإهمال الكبير لحرية المبادرة عند الطفل ؛ ولذلك حاول اقتراح هذه الطريقة لإعادة بناء ما أُهمل"..فإن طرائق التعليم [...] زاخرة بالبيانات الدّالة على الاعتقاد بأن العقول تنفُر من التعليم وتناوئُه، ولكن الحق في أن نرى أن مثل هذا النفور والمناوأة هو في الواقع اتّهام دائم بإدانة لطرائق تعليمنا[التقليدية]، وعلامة على أننا نقدّم مادة لا حاجة بالفعل إليها في مرحلته [أي الطفل] الراهنة من النموّ، أو أننا نقدّمها بطرائق على نحو معّين لكي نخدم بها حاجتنا الحقيقية"[3].

---

[1]- ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 25.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 58.
[3]- جون وإيفلين ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 89.

ذلك أن نقطة البداية في حرية الطفل هي نزعاته الفطرية ورغباته الغريزية، "..ولكن إطلاقها مع الهوى فوضى ومَفسدة، وتقييدها بالقسر كبت لها وقهر واستبداد، وأما طريق حريتها الصحيح فهو تعديل هذه الرغبات والنزعات وتنظيمها وتنسيقها عن طريق التفكير السليم وضبط النفس والذكاء المفطور في الإنسان"[1].

ويمكن القول أن فلسفة التعلم بالعمل قد ركزت على مبادرة الطفل الحرة في العملية التربوية من ناحيتين : أن تُستخدَم كل الوسائل لجعل الطفل يشارك في العملية التربوية مشاركة إيجابية ليس فيها أيّ قسر خارجي، وأن تُعطى للطفل خبرات تعليمية ذات صلة كبيرة بخبراته الماضية ؛ وذلك لأن كل خبرة يكتسبها الطفل هي في الحقيقة خبرة ناشئة عن سلوكاته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به. ومن شأن كل ذلك أن يجعل موقف التلميذ إيجابياً لا سلبياً، مشاركاً في عمل لا متلقياً لدروس ؛ فتنطلق "..حريته من عقالها لتنمو قواه ومواهبه، سواء في حركة النشاط البدني، أو النشاط الفكري، أو النشاط الفنّي[...]. لقد حرّرت المدارس الحديثة الطفل حين سمحت له بحرية النشاط في ظل التعليم بطريقة المشروع، وفي الإكثار من دروس الورشة والمعمل، وحرّرت عقله حين جعلته يلاحظ بنفسه ويحكم بنفسه ويرسم الأهداف لنفسه. ومن هذا الوجه تصبح الحرية محمودة، بل تصبح قوة حقيقية مؤثرة في تحديد الأهداف، والحكم السليم، وتقدير قيمة الرغبات، وكسب القدرة على انتقاء الوسائل وتوجيهها لدفع الأهداف نحو العمل"[2].

أمّا فيما يتّصل بالمعلم الثاني الخاصّ بطريقة ومنهج حلّ الوضعيات المشكلة، فإنه ما دام يتعذّر الفصل بين الطبيعة البشرية والخبرة ؛ من حيث أن الخبرة جانب مهمّ من جوانب الطبيعة البشرية، وأن الطبيعة هي مصدر معرفتنا والأساس الذي تصدر عنه تصرفاتنا، لذلك لا بدّ من الإلحاح على ضرورة اهتمام فلسفة التعلم بالعمل بمشكلات الإنسان في عالم يتغيّر باستمرار، باعتبار الأفكار أدوات لحلّ تلك المشكلات ؛"..وبذا الصدد يمكن وصف خمس مراحل لحلّ المشكلة عند ديوي :

1- الإحساس بوجود مشكلة تستحقّ الدراسة.

2- التعريف بالمشكلة وتحديدها.

3- اقتراح حلول ممكنة للمشكلة، أو صياغة عدد من الفرضيات المؤقتة لها.

4- استنباط النتائج الممكنة فكرياً.

5- التحقّق من التجربة من أجل تأكيدها أو رفضها"[3].

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 62.

[2]- الأهواني، المرجع السابق، ص 62.

[3]- جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 194.

ويتضمّن البحث عن الحلول دافعاً يحسّ به الفرد أو الجماعة، ثم يتحوّل هذا الدافع إلى رغبة، ثم تتحوّل الرغبة إلى تفكير في تحقيقها، ويتمّ التحقيق عن طريق تغيير الظروف بالوسائل المناسبة إلى ظروف جديدة تجسّد هذه الرغبة، وينشأ كل هذا وسط مشكلة تتطلّب مواجهة أو معايشة،"..كما يُفترض بمحاولة الحلّ أن تكون وليدة الظروف الراهنة، ومبنّية على الأمور الجارية فعلا، أمّا مشاريع الحلول المستوحاة من مَعين خارجي فهي تقيّد الذكاء، ولا يبقى أمام الفكر إلاّ مجرّد الاختيار الآلي للوسيلة. وينبغي أن يكون مشروع الحلّ مرناً قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف، و لا يتأتّى ذلك عندما يكون مفروضاً من قبل سلطة خارجية. وأخيراً، يجب أن يمثل مشروع الحل دائما إطلاق فعاليات الإنسان وتحريرها ؛ وبمعنى آخر يُنصّب أمام العقل نهاية [ومَعلماً] لعملية ما، فما من وسيلة نستطيع أن نجسد بها العمل إلاّ إذا وضعنا نصب أعيننا الأشياء التي تنتهي إليها"[1].

ولتحقيق هذه الشروط فإن ديوي قنّن طريقة حلّ المشكلات بحيث لا تقوم هذه الطريقة بوظيفتها، ولا تضمن نتائجها، إلاّ إذا راعينا فيها قواعد، هي:

1. اختيار السبيل الأنسب الذي تندمج فيه قوى الطفل الطبيعية ومكتسباته البيئية، والتي يستطيع الطفل بها أن يخرج بنتاج جديد ممزوج بهما، وهذا ما يساعد مستقبلا في بناء شخصيته الفعالة النشيطة، وأن أيّ نقص أو إهمال في هاتين الناحيتين سيولّد بالضرورة نقصاً وفراغاً يصبح الطفل فيه أعرجاً غير فعّال، وهذا ما يمكن وصفه بالسلبية في عدم الضبط ؛ أي عدم ضبط أعماله وسلوكاته المستقبلية، فيصبح ما يتعلّمه داخل جدران المدرسة عديم الفائدة والانتفاع، بل تصبح التربية عملية سلبية أكثر منها إيجابية. ويشدّد ديوي على هذه القاعدة ويزيد في توضيح هذه العلاقة ومدى فعاليتها وقيمتها التربوية والتعليمية، ببيان مدى المخاطر التي تنتج عند عدم الربط بين طبيعة الطفل والمحيط الخارجي الذي يعيشه، أو بين الخبرة المدرسية والخبرة البيئية بأنواعها المادية والطبيعية والمعنوية ؛ من حيث أن".. التّلف أو الضياع الكبير في التربية- من وجهة نظر الطفل- متأتٍ من عجز عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعاً تامّاً وحرّاً يجري داخل المدرسة نفسها، وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية ؛ وهذه هي عزلة المدرسة، إنه انعزال عن الحياة"[2].

ويتأكد أثر هذا الترابط العضوي في أنه لا يكون إلاّ إذا كان للمواد الدراسية علاقة كبيرة بالمحيط، وبأن تكون هذه المواد الدراسية مستخرَجة من الواقع. وبدون هذا الترابط لا يمكن للمواد

1- عمر أحمد الهمشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2001، ص 94.
2- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 83.

الدراسية أن تعطي أيّة أهمية، بل أن انفراط هذا الترابط هو الذي يولّد بصورة حتميـة انفصـال وانعزال الخبرة المدرسية عن الخبرة البيئية.

2. ـ هناك الطريقة نفسها ؛ فلكي تكون الطريقة فعالة ونشيطة عليها أن تنطلق من طبيعـة الطفل وتجعل ما يتعلّمه الطفل باقي الأثر إذا كان ما تعلمه له قيمة ومعنى، وكل تعلم يخرج عـن هذا الإطار فهو تعلم محكوم عليه بالسلبية والفشل ؛ لأن ما كان له قيمة في نظـر الطفـل أثـار انتباهه، فيكون لهذا الانتباه صفة الدوام والاستمرارية خاصة إذا كان منطلقه سؤال مشكل، باعتبار هذا السؤال المشكل سيحوّل الانتباه من انتباه عفويّ يكون صاحبه غير مكترث، إلى انتباه إراديّ حقيقي ؛ وبالجملة فإن "..هذا التحوّل الإرادي هو تحوّل في الأصل بأن الانتباه يحدث بصورة تامّة عندما يستقبل الطفل النتائج على هيئة مشكلات أو أسئلة ويطلب حلّها بنفسه"[1].

وما يعزّز أهمية طريقة حلّ الوضعيات المشكلة والسؤال المشكل، أنه "..مـن دون وجـود سؤال ما، أو شكّ ماثل في العقول، يكون حدوث الانتباه مستحيلا ؛ فإذا وُجد وَلع داخلي كافٍ بالموادّ فقد وُجد انتباه تلقائي مباشر هو شيء ممتاز بطبيعته هذه، ولكنه إذا أُخذ لذاته فلن يمنح قوة في التفكير أو سيطرة عقلية داخلية. فإذا لم توجد قوة جاذبة أصلية في المادة فحينئذ إمّا أن يحـاول المعلّم أن يحيط المادة بجاذبية خارجية ؛ وذلك بأن يعرض أمراً، أو يقدّم رشوة تجعل الدرس مشوّقاً للمحافظة على الانتباه، أو يلجأ إلى التخويف بإنزال الدّرجات والتهديد بالرسـوب والإبقـاء في المدرسة بعد انصراف الطلبة، أو الاستهجان الشخصي الذي يُعبّر عنه بأنواع عديدة من الطرائـق كاللّوم، أو توجيه الطفل بصورة مستمرّة إلى الانتباه وغير ذلك. ومن الممكن أن يستعمل بعضـاً من هذه الأساليب مجتمعة، ولكننا نجد دائماً :

- أن الانتباه الذي يحصل بهذه الطريقة ليس إلاّ انتباهاً جزئياً وموزّعاً.
- يبقى على الدوام معتمداً على شيء خارجي ؛ لذا فعندما تزول الجاذبية أو يزول الضغط، فلـن يتحقّق إلاّ جزء من السيطرة الفعلية الداخلية، أو لا شيء على الإطلاق.
- أن انتباهاً من هذا النوع هو دائماً من أجل التعليم ؛ أي حفظ إجابات مهيّئة لأسئلة يضـعها شخص خارجي ويُحتمل أن تَرِد في الامتحان"[2].

3. ومن أهمّ القواعد الفعالة الأخرى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ؛ أي مراعاة الميول والرغبات والدوافع والاستعدادات والإمكانات، وكيفية استغلالها استغلالا تربوياً تامّاً، إذ عليهـا

---

[1]- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 145.
[2]- ديوي، المصدر السابق، ص 148، بتصرف.

تقوم العملية التربوية برمّتها. كما يجب مراعاة الحركة والنشاط والتعبير التلقائي واللعب ؛ فإن هذه القواعد تُعتبر المولّد الرئيسي للانتباه الجيّد والمشوّق الذي نبني عليه عملنا التربـوي والمدرسـي، وبدونه تكون العملية التربوية والمدرسية روتيناً مزمناً قاتلا لنشاطات الأطفال، وما يؤكّد ذلك أن "..الأطفال جميعاً يرغبون في التعبير عن أنفسهم باللّون والشكل، فإذا أجزْتَ بالظهور لهذا الواقـع بسهولة، وذلك بالسماح للطفل بالانطلاق بصورة غير محدودة، فلا يحصل من النمو إلاّ ماكـان عرضياً، ولكن دَعْ الطفل يعبّر عن الدوافع التي في نفسه ثم ألفتْ انتباهه إلى ما يصـنع، وإلى مـا يحتاج إلى صنعه من أجل النقد والأسئلة والاقتراحات، فهنا ستكون النتيجة شيئاً مختلفـاً تمامـاً. وغريزة اللغة أسهل شكل من التعبير الاجتماعي لدى الطفل، ومع ذلك فهي عظيمة، بل لعلّهـا أعظم جميع المصادر التربوية، وتوجد كذلك غريزة الصنع وهي الدافع الذي يدفع الطفـل إلى أن يصنع، ويجد تعبيراً عمّا يصنع في اللّعب والحركة والإشارة، والتخيل يصبح أكثر مردودية"[1].

4. أمّا القاعدة الرابعة التي اهتمّ بها ديوي فهي الانطلاق من الخبرة، لأن التربية الحقّة هي التي تكون من الخبرة وبالخبرة وللخبرة ؛ وهذا اعتقاد جازم يؤمن به كما مرّ بنا. فحسب رأيه، فـإن التربية إذا انطلقت من هذا المعتقد ستجعل الطفل يعيش زمانه بخبرته، وهو الذي يحدّدها ويسـتمر في تطويرها، والخبرة هي الديناميكية الفعالة التي تربط الحاضر بالماضي والمستقبل، إنها تربط بـين الجانب النظري والعملي ؛ أي بين ما يتعلمه في المدرسة وما يعيشه في الواقع. وقد يتبادر إلى الذهن خطأً أن الانطلاق من الخبرة يجعل العملية التربوية مفككة مضمحلة غير متآزرة - كما فصّلنا في المبحث السابق - ولكن يمكن توحيد هذه الخبرات وتنظيمها تنظيماً منطقياً متسلسلا يسير وفـق سلّم القدرات العقلية للأطفال ؛ وعلّة ذلك "..أن المربّي لا يستطيع أن يبدأ بالمعرفة المنظمة من قبل ثم يمضي يقدّمها للمتعلمين في جرعات مقرّرة، ولكن العملية النشيطة لتنظيم الحقـائق والأفكـار بوصفها مثلا أعلى هي عملية تربوية حاضرة في الأذهان على الدّوام. ولا تكون الخبرة التربويـة فعالة ما لم تهدف إلى معرفة المزيد من الحقائق، وإدراك المزيد من الأفكار، وإلى ترتيب هذه الحقائق والأفكار ترتيباً أفضل وأحسن نظاماً من ترتيبها الأول. وليس حقّاً أن مبدأ التنظيم غريـب عـن الخبرة، وإلاّ أصبحت الخبرة مفككة إلى درجة تؤول إلى الفوضى"[2].

إذن، ليس لمعلِّمَي حرية المبادرة وحلّ المشكلات بواسطة الخبرة أساس ذاتي فحسب ؛ فهما إلى جانب تأثيرهما في تكوين بعض الاتجاهات والرغبات، يعملان على تغيير الظروف الخارجية التي

[1]- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 59. بتصرف.
[2]- ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 77.

تساعد على اكتساب الخبرات المستقبلية بنسب مختلفة، وكل ذلك يشكل مفهوم الكفاءة كشرط أساسي في أيّ تربية تقدمية قائمة على فلسفة التعلم بالعمل ؛ ذلك أننا إذا أرجعنا الحرية إلى الإرادة "..وجدنا أن الحرية الصحيحة كإرادة تقتضي أمورا ثلاثة هي :

- الكفاية في العمل وتنفيذ الخطط وإزاحة العوائق.
- القدرة على تغيير الخطط، وتحويل سير العمل، وتجربة الجديد.
- قوة الرغبة والاختيار باعتبار أنهما عاملان مؤثران في الحوادث"[1].

ولا يمكن تجاهل الكفاءة في التنفيذ وتحقيق الأعمال الناجحة ؛ "..إذ ليست الكفاءة الصحيحة إلاّ أن نبحث الشروط المحيطة بالعمل، وأن نكوّن الخطط ؛ وهذا البحث يحتاج إلى الذكاء، ومن ثمة كان الذكاء مفتاح الحرية،[...] مع أن هناك صراعاً بين الحرية والتنظيم ؛ لأن التنظيم قد يكون عائقاً للحرية، ولكن ديوي يرى أن المشكلة الحقيقية هي المغالاة في التنظيم الذي يؤدّي إلى الجمود، بينما طبيعة الحياة المخاطرة والتجديد"[2].

كما لم يمرّ ديوي دون أن يزوّدنا بملاحظات تتعلّق بوجوب التزام المناهج الدراسية بشروط مادية واجتماعية تتماشى ونمو الطفل الطبيعي، والتي تتلخّص في أنه :

- "..لا بدّ من إيجاد التفاعل العضوي بين المنهج وبين خبرات الطفل حتى يكتسب خبرات تُثري القدرات المتفتحة بحيث يمكن توجيه ذلك كنقطة انطلاق للتعليم المستقبلي.
- لا بدّ من إضافة الجانب النفسي على المنهج إلى جانب مراعاة المنطقية فيه.
- ليكون المنهج ذا قيمة عليه أن يحدّد المحيط الضروري للطفل ويوجّه نشاطه بشكل مباشر"[3].

وإذا أخذنا بعين الاعتبار القيمة التربوية لمجمل هذه الملاحظات، نخلص إلى أن هناك أداة أمام فلسفة التعلم بالعمل لتوجيه الخبرات المتنوّعة دون وصاية على المتعلم، بل بإفساح المجال له حتى يبادر ويحاول ويندمج فيما يتعلم بكل كيانه، وبفعالية حرّة وإرادية، سعياً إلى البحث عن حلّ لمشكلة تعترضه، أو وضعية لا بدّ له من أن يوجد لها مخرجاً يساعد على تكيفه الحيوي، مع ربط كل ذلك ليس فقط بدوافعه ورغباته في صورتها الذاتية، بل أيضا بما يترسّب لديه من خبرات إضافية وافدة من محيطه العام في المجتمع ؛ وهذا البعد الاجتماعي في شقّيه السياسي والقيمي هو الذي سنفرد له مبحثاً قائما بذاته.

***

1- ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سبق ذكره، ص 303.
2- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 63، 64. بتصرف طفيف.
3- J.Dewey, L'école et l'enfant ; imprimerie de Lachaux et Niestle (Suisse), 4ème Edition, 1947, p,105.

الفصل الثاني

المبحث 4

التعلم بالعمل كأداة للديمقراطية والإصلاح الاجتماعي

إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري بمقتضاها يصبح المرء وريثاً لما كوّنته الإنسانية من تراث ثقافي، وبالتقليد والمحاكاة تتحقّق التربية الاجتماعية بطريقة لا شعورية، وبحكم معيشة الفرد في المجتمع يتحقّق للحضارة الإنسانية الانتقال من جيل إلى آخر.

وتتحدّد اجتماعية التربية بعملية تمييز بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة أوّلاً، ثم في داخل سلسلة الكائنات الحية نفسها ثانياً. ولعلّ طبيعة العصر الذي نعيش فيه تُعدّ من أقوى الدعائم التي تتطلب توجيه التربية توجيهاً اجتماعياً سليماً؛"..فعصرنا اليوم عصر تغيّر جذري وسريع بفضل ما ابتكره الإنسان عن طريق التجريب العلمي من مبتكرات واختراعات، لكن التقدم الذي حدث في المجالين التكنولوجي والاجتماعي لا يسيران بشكل متقارب، فقد يسبق التقدم التكنولوجي التقدم الاجتماعي فيسبّب ما يُسمّى بالهوّة الثقافية التي يترتب عليها سوء التكيف الاجتماعي ؛ وكل هذا يبرّر الدور الطليعي للتربية التقدمية في خدمة المجتمع"[1].

وتُقرّر فلسفة التعلم بالعمل حقيقة وجود معادلة هامّة لا مناص من أن تُبنى العملية التربوية على أساسها، وهي أنها تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى ؛ فهي في نظرها وليدة علمين هامّين يعتبران كلاًّ متكاملا هما علم النفس وعلم الاجتماع. فلو نزعنا الجانب الاجتماعي من الفرد لم يبق لنا سوى مجموعة من الغرائز والميول والرغبات لا روح لها، وإذا ما نزعنا بالمقابل الجانب الفردي من المجتمع لم يبق لنا إلاّ مجموعة من الأفكار والقوانين والعادات لا حياة فيها ؛ ومن هنا فالإنسان بفرديته وانتمائه الاجتماعي معاً، "..والتربية التقدمية لا تُخلّ بهذه المعادلة ؛ فكما أن التربية في نظر ديوي هي عملية نمو وتفتّح للشخصية الفردية، فإنها أيضا عملية إعادة بناء الخبرة الاجتماعية التي تهدف إلى تطوير المجتمع وتحسينه"[2].

وعلى ضوء ذلك يؤكد ديوي بأن الأساس النفسي لا قيمة له في حدّ ذاته ما لم تزوّدنا الحياة الاجتماعية بمتطلباتها وحاجاتها وظروفها العامة والخاصة. ذلك "..أن معرفة الظروف الاجتماعية للمدنية الحاضرة ضرورية ولازمة لتفسير قوى الطفل تفسيراً صحيحاً ؛ فللطفل غرائزه وميوله، لكننا لا ندرك معناها وقيمتها إلاّ إذا أدركنا مرادفاتها العلمية وآثارها في الحياة الاجتماعية، ويجب أن نتمكن من ردّها إلى ماضيها وأصلها الاجتماعي على أنها ميراث للنشاط الماضي للجنس البشري، كما يجب أن نستطيع تصوّرها مستقبلا لنرى غرضها ونتيجتها"[3]، فلا يكفي فقط أن ندرك ما للاستمرار والتفاعل من أهمية في تبيّن الخبرة التربوية الحقيقية، وإنما بوصفهما كذلك

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 125.
[2]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 353.
[3]- ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 18.

شرطين مرهونين بطريقة تطبيقهما بوعي وقصد يمنح الخبرة طابعها الإنساني، ومن ثمّ يتوجّب على المربّي أن يكيف الخبرة الحقيقية عن طريق ما يحيط بها من ظروف، فإن الخبرة لا تحدث في فراغ، بل إن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها وتأخذ منها على الدّوام،"..وأكبر مظهر لهذه الظروف مظهرها الاجتماعي، حيث أن المبدأ القائل بأن الخبرة تتمّ عن طريق التفاعل يعني أن التربية في جوهرها عملية اجتماعية، وتتناسب قوة هذه الصفة الاجتماعية مع قوة ارتباط الجماعة التي يكوّنها الأفراد ؛ فجميع أنواع التربية التي تسيطر عليها المدرسة هي اجتماعية من ناحية عملها وتأثيرها، ومن وجهة النظر السيكولوجية والاجتماعية ونتائج الخبرات التي يمرّ بها التلاميذ اجتماعية، لا في تأثيرها على التلاميذ فحسب، ولكن على النظام الاجتماعي بأكمله"[1].

وانطلاقاً من أن قيمة التربية التقدمية -كما رأيناها في المباحث السابقة- إنما تتبلور في اكتساب الخبرة وإعادة تنظيمها وتعميقها وتوسيع مضموننا الاجتماعي، وزيادة القدرة على توجيه مسارات الخبرات اللاحقة باعتبارها "..خبرة تعتمد على خبرة سابقة، وتؤدّي إلى اكتساب خبرة جديدة"[2]، فإن تصور ديوي للوسط الاجتماعي والفيزيائي الذي يدور فيه اكتساب الخبرة يثمّن العديد من المثيرات التي تحرّك السلوك دائماً وبدون انقطاع ؛ "..فالوسط هو المجال الذي يثير السلوك، والتربية كخبرة يجب أن تهيئ للطفل الفرص التي تمكّنه من الاتصال بالوسط والتعرّف عليه وإقامة علاقات تبادلية بمثيراته العديدة، والوسط الذي لا يهيّئ هذه الفرص للطفل لاكتساب الخبرة يُعدّ وسطاً اصطناعياً عقيماً، والوسط الخالي من المشكلات والذي لا يعطي حياة للطفل هو كوكب بدون مناخ"[3]. ولما كانت الخبرة تتوقّف على نوع الموقف الذي تكون نتيجة له، ولما كان هذا الموقف لابدّ أن يحدث في مجتمع إنساني، "..كانت الخبرة اجتماعية. الخبرة إذن تتّصف بالصفة الاجتماعية بمعنى أنها تتحدّد نوعاً واتجاهاً وعمقاً بالمجتمع الذي تنشأ فيه ؛ ولقد اعترفت النظرية التربوية والتطبيق التربوي لفلسفة التعلم بالعمل بأهمّية هذه الصفة الاجتماعية"[4].

وينظر ديوي للبيئة الاجتماعية كأساس سابق متغيّر لتفاعل الطفل معها تأثيراً وتأثّراً، ومن هذه الديناميكية نستطيع تغيير قوى الطفل الكامنة، ويرى أن الطفل كامل وكماله كامن في ذاته، وما على البيئة الاجتماعية إلاّ إحياء هذا الكمون الفردي بإخراجه وإظهاره. وبما أن التربية في نظره عملية اجتماعية، فإن المدرسة ما هي سوى مؤسسة اجتماعية جاءت لتبسّط الحياة

1- محمد لبيب النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1962، ص 100.
2- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 250.
3- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 36.
4- النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 100.

الاجتماعية، وهي ليست محلاّ معزولا عن المجتمع وظروفه الاقتصادية والثقافية وغيرها، إنما هي جزء لا يتجزأ مما يجري في المجتمع ؛ ذلك أن المدرسة مؤسسة "..أو معهد اجتماعي أوّلا وقبل كل شيء. ولما كانت التربية عملية اجتماعية، فإن المدرسة تمثّل الحياة الاجتماعية التي تتركّز فيها جميع العوامل والجهود فتتعاون على تربية الطفل وتمكينه من الاشتراك فيما ورثه عن الجنس البشري، وعلى جعله قادراً على استخدام قواه ومواهبه لخدمة المجتمع"[1].

والواقع أن هذا التّشديد على العنصر الاجتماعي للمدرسة كان الغرض الأكبر في أغلب ما كتب ديوي حول التربية، بحكم أن من أسباب إخفاق التربية التقليدية وبعض النظريات التربوية في الوقت الحاضر يعود إلى إغفالها هذه الحقيقة التي تقرّ بأن المدرسة هي بمثابة مجتمع صغير على منوال المجتمع ككل، وليست مكاناً تُلقّن فيه الدروس والمعلومات والعادات الخاصة بغية أن ينتفع بها التلميذ في المستقبل، إذ ينبغي أن تكون "..التربية هي الحياة، وليست إعداداً لحياة مستقبلية، [...] ويجب أن تكون ممثلة للحياة الاجتماعية والحياة الواقعية الضرورية التي يحياها الطفل في المنزل، وفي البيئة المحيطة به، وفي اللعب مع زملائه"[2].

وفي ضوء هذا التداخل بين المدرسة والمجتمع يكون عمل التربية منصّباً على صقل مواهب التلميذ، وتنمية قدراته في الحياة الحاضرة، ومدّه بخبرات جديدة تساعده على الانسجام والتكيف مع البيئة الاجتماعية الواسعة التي تمثل المجال الحيوي الذي بدونه لا تتحقق التربية على وجهها الصحيح، من حيث أنها تنطوي على مجموعة الظروف التي يعيشها، والتي تؤثر فيه وتبعث فيه ألوان النشاط ومختلف الاستجابات على أساس من التفاعل معها، مما يؤول إلى تشكيل مجمل الاتجاهات العقلية والوجدانية في سلوكه، وتذكي فيه ضروباً من البواعث وتعمل على تقويتها. "..ومن هنا، فالطفل يتعلم من خلال وجوده في البيئة الاجتماعية اللغة وأساليب الكلام وآداب السلوك وموازين الأخلاق والذوق السليم ومعايير الجمال. فإذا كان للبيئة الاجتماعية هذا الأثر، فينبغي العناية بوضع الطفل في بيئة يختارها حتى تؤتي ثمارها ؛ وهذه البيئة المثمرة هي المدرسة التي تُعِدّ الطفل لفهم الحضارة المعقّدة التي سيعيش فيها، وتدفعه إلى الخير، وتبرز له محاسن المجتمع، وتوحّد بين الطوائف الاجتماعية المختلفة، وتصهر أفرادها في بوتقة واحدة"[3].

إن ما تسعى إليه فلسفة التربية الحديثة، فلسفة التعلم بالعمل، هو أن تجعل هذه الصفة الاجتماعية للخبرة متّسعة بحيث تشمل أكبر عدد من الأفراد الآخرين، وتشمل كذلك علاقات

1- ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 18.
2- ديوي، المصدر السابق، ص 20.
3- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 44، بتصرف.

وارتباطات كثيرة متنوّعة ؛ "..إذ أن مستوى الخبرة بصفة عامة يتحدّد بعدد الارتباطات والعلاقات المختلفة التي تضمّها ومقدار اتّساعها وتعقّدها. وبذا لا تؤكد مبدأ التفاعل فيها الصفة الاجتماعية للخبرة فحسب ؛ فهذا أمر أكّدته علوم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعي، وإنما هي تؤكد بصفة خاصة مبدأ زيادة اتّساع الصفة الاجتماعية للخبرة، أو زيادة اتّساع اجتماعية الخبرة حتى توضّح روح الفلسفة الاجتماعية التي تسمّيها وتعبّر عنها طريقة الحياة الديمقراطية"[1].

ويبيّن ديوي في كتابه التربوي الأول (الديمقراطية والتربية) ضرورة ربط العملية التربوية بالديمقراطية، معتبراً أن الديمقراطية أسلوب في الحياة، وليست مجرّد تطبيق سياسي لمفهوم قديم يرجع إلى عهد اليونان في العصور القديمة ؛ "..فليست الديمقراطية مجرّد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة والمتبادلة"[2]. وعلى هذا الأساس فإن الديمقراطية تعني المساواة بين الأفراد وتهيئة الفرص المتكافئة لهم دون تمييز، وتعني التكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية وحرية الاعتقاد والقول والنشر والاجتماع، وهي تعني إقامة علاقات إنسانية تتّسم بالأخذ والعطاء وتغليب العقل والخبرة في مجابهة وحلّ المشكلات التي تصادفنا. وعندما يتكلم ديوي عن الديمقراطية في التربية، نجده يقدّم هذا التعريف المعبّر : "..إن الديمقراطية هي ذلك الأسلوب الحياتي الذي يجعل من المتعلمين والمعلمين والعاملين يعيشون زملاء متعاونين لتحقيق هدف مشترك يخدم الأغلبية الساحقة، إن لم يخدم جميع أعضاء المدرسة"[3].

والحديث عن الديمقراطية يجرّ إلى الحديث عن الحريات الفردية التي ينبغي ضمانها كحق من حقوق المواطنة المقدّس، ويأتي على رأس هذه الحريات حرية التفكير عند الفرد المتعلم، ذلك أن "..الحرية التي يهمّ دوامها هي حرية التفكير ؛ فهي تعبّر عن حرية الملاحظة والحكم التي تنشأ من خلال الأهداف المترابطة والمفيدة. ومن الخطأ أن نماثلها بحرية الحركة والنشاط الجسمي، إذ أن هذا المظهر الخارجي للنشاط لا يمكن فصله عن المظهر الآخر وهو حرية التفكير وحرية الرغبة وحرية التخطيط. وإن الحدّ من الحرية الحركية يحدّ أيضا من الحرية العقلية ؛ فالحرية الحركية ليست غاية في حدّ ذاتها، بل تجعل المربّي يتعرّف على طبيعة التلميذ. وإذا كانت الحرية الحركية غاية في ذاتها، انعدمت النشاطات التي تقدّمها الجماعة المدرسية وهي المنبع الطبيعي للنظام ؛ وهكذا تتغلب الحرية التي يسودها الإصلاح الاجتماعي على الحرية السلبية التي يكون فيها الطفل عبداً للغرائز"[4].

1- النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 101.
2- ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 144.
3- ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 19.
4- ديوي، المصدر السابق، ص 19.

وتعتبر التربية التقدمية ديمقراطية التربية مشروعاً قائماً على فكرة الوقاية الجماعية التي يكتسبها الطفل نتيجة لتفهّمه وإقباله على أنماط سلوك وافقت عليه الجماعة، والتي تجعله يضبط سلوكه وفقاً لها. وقد يُدعّم ضبط السلوك هذا، بذلك النشاط الذي يندفع إليه كلية، والذي يصبّ فيه كل اهتمامه وانتباهه، وكل هذا يحدّ من الحركة ويصبح تفكيره وحكمه الذاتي هما اللذان يحدّدان حريته في نطاق الجماعة. وهذا الانضباط يحتاج إلى تخطيط وتوحيد مشترك بين الأطفال ومعلميهم ؛ "..وبذلك يظهر تأثر البرنامج بالديمقراطية في التعاون بين التلاميذ واشتراكهم في مشروعات خدمة البيئة المحيطة بهم، والمنهج يتيح أمامهم فرص اختيار كل منهم لما يناسبه من نشاط وما يحتاج إليه من معلومات، وقد يساعد ذلك التلميذ على بثّ الثقة في نفسه واحترامها، كما يؤدّي إلى احترام الآخرين له واحترامه لهم. وهذا الاتّساع في ميدان الاهتمامات والمصالح المشتركة هو ما نعبّر عنه عندما نتكلم عن مفاهيم مثل: الاشتراك، الإسهام، احترام الشخصية، المواساة، والتفهّم. وتتضمّن هذه الصفة - وهي صفة توسيع اجتماعية الخبرة - عوامل كثيرة منها التقدير والمواساة وعدم التحيز والإخلاص ؛ أمّا التقدير الاجتماعي فهو مظهر أساسي من مظاهر توسيع اجتماعية الخبرة، إذ أنه يتضمن فهماً للآخرين واهتماماً بهم مما يؤدّي إلى الوصول إلى اشتراك في مفاهيم عامة، وبذلك يتعلم الفرد أفكاراً مختلفة وطرائق مختلفة وأنماطاً سلوكية مختلفة عند أناس آخرين، وكلّما ارتبط هذا الفرد في خبرات مشتركة كلّما كانت خبرته أكثر اتّساعاً من الناحية الاجتماعية، وكلّما كانت شخصيته أفضل تكويناً"[1].

والطفل يبذل جهداً فيما يقوم به من نشاط كعضو في جماعته ينبغي احترام هذا الجهد والاعتراف بقيمته وتقديره، وتعمل هذه الأسس على وقاية التلاميذ حتى تصبح لديهم اتجاهات وعادات ومهارات على ممارستهم هذا التفاهم والتعاون، كما أنه يوجّه التلاميذ إلى وضع خطة بحث مشتركة لكل ما يقومون به ويدرّبهم على أساليب مرنة في النقد ؛ "..ومعنى هذا أنّ البحث عملية تضمن استمرارية الفرد والمجتمع ؛ لكن ليس أيّ مجتمع، فالتفكير المخبري يخضع لامتحان الآخرين وهم أعضاء في المجتمع، الأمر الذي يحتّم أن يكون المجتمع ديموقراطياً لأنّه هو الذي يولّد التفكير المخبري، وما هو ديمقراطي ليس إلاّ فلسفة للتجربة التي تعتبر الديمقراطية تعبيراً عنها"[2].

والمواساة عامل آخر من عوامل توسيع اجتماعية الخبرة ؛ فنحن نعرف أن الثقافة هي مجموعة القيم والعادات وأنماط السلوك والأفكار والتقاليد التي تكون لدى شعب معيّن. وإذا ما تعدّى

---

[1]- النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 100.

[2]- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p, 177.

الفرد ثقافته إلى الاتصال بثقافات أخرى تختلف أو تتّفق في كثير أو قليل مع مقوّمات ثقافته، فإنه ينمّي تقديراً لثقافات الآخرين ؛ إمّا عن طريق إعمال الفكر أو عن طريق الاشتراك المباشر فيها ؛ "..ومعنى تقديره لثقافة غير ثقافته أنه يحسّ نحوها إحساساً خاصاً وتكتسب لديه معنى، وقد يكون هذا الشعور سلبياً كما قد يكون إيجابياً. وتوسيع اجتماعية الخبرة يتطلب أن يكون لديه تقدير لثقافة الآخرين وقد تمثّلته المواساة ؛ ومعنى ذلك أننا نستطيع أن نتصوّر أنفسنا في موقف الآخرين فنحكم لهم أو عليهم على أساس دراسة الإطار العام الذي يسلك في حدوده هؤلاء الأفراد"[1].

وما دامت هذه التحديدات السابقة كلها تعطي مفهوماً للنموّ بشكل أو بآخر، بحيث يكون هذا النموّ في حدّ ذاته يمثل جوانب عدّة منها ما هو متّصل بالفرد ومنها ما هو متّصل بالتربية بتخصّصاتها الواسعة، فإننا نصل إلى تحديد جزئي لها ؛ إذ لا يمكن بيان نوع التربية مسبّقاً خارج الإنسان إلاّ إذا حدّدنا نوع الإنسان الذي نريده. وهذه القضية مهمّة جدّاً في ذاتها لأنها الأساس الأوّل في البناء التربوي من الوجهة الأخلاقية، واهتمام ديوي بالإنسان جعله يتّجه وجهة أخلاقية، فعرَض للتربية الخلقية كموضوع، واعتبرها بمثابة انتقال لخبرة فعلية إلى فرد يفتقر إليها بالضرورة، وعلى هذا تصبح التربية في محتواها أخلاقاً قابلة للتنمية والتفاعل، ذلك أننا "..نفترض أن عملية التربية والعملية الأخلاقية شيء واحد ما دامت الثانية لا تخرج عن أنها الخبرة باستمرار من أمر سيء إلى آخر أحسن منه وأفضل[...]، في حين كانت التربية تُعتبر عادة مجرّد إعداد، ومجرّد تعلم ؛ أي تحصيل أشياء معينة بحجة أنها ستكون نافعة لصاحبها فيما بعد. فالهدف بعيد، والتربية استعداد وتهيئة لهذا الهدف"[2].

ويبدو جليّاً أن اعتبار التربية والأخلاق شيئاً واحداً نابع من كونهما معاً معايشة واقعية ؛ إذ أن الواقع هو الذي يحدّدهما على هذا النحو. والقيم الأخلاقية عند ديوي إنما هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يحياها الإنسان فوق الأرض، وليست أخلاقاً متعالية تُفرض على الإنسان فرضاً من أعلى. وبما أن المدرسة هي لون من الحياة الاجتماعية، فإن "..أفضل تدريب خلقي وأعمقه هو الذي يحصل عليه الفرد من الاّتصال بغيره اتّصالا في وحدة من الفكر والعمل"[3].

والفرد عنده يكتسب قيمه الأخلاقية وضميره الأخلاقي عن طريق خبرته وتفاعله مع البيئة المحيطة به، مثلها مثل بقية معارفه ومهاراته وعاداته واتجاهاته التي يكتسبها هي الأخرى عن طريق الخبرة، وهو مؤمن بأن القيم الأخلاقية اجتماعية لا ذاتية أو عقلية، والجماعة هي السبيل إلى أيّ

[1]- النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 100.
[2]- ديوي، تجديد في الفلسفة، ترجمة / أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة (د.ت)، ص 299.
[3]- ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 160.

تدريب خلقي ؛ "..وفي ذلك ردّ صريح على المذاهب الأخلاقية التقليدية التي تقوم على الهروب من عالم الواقع إلى عالم الزّهد وعالم المثل، أو على أساس الانغماس في اللّذات، أو المبالغة العقلية، أو التطرّف المادّي"[1].

ومع ذلك، يتّضح أثر تقدير الثقافات الأخرى وتمثّل الفهم والعطف والمواساة لهذا التقدير من نظرتنا إلى الثقافات القديمة الماضية ؛ "..فلا يكفي أن نعرف أن آباءنا وأجدادنا كانوا يقومون بأشياء معينة في أمكنة وأزمنة بعيدة، بل لكي نقدّر أعمالهم يجب أن ننظر إلى مشكلاتهم الأخلاقية من وجهة نظرهم، وأن نضع أنفسنا، عن طريق الخيال، حيث كانوا يضعون أنفسهم، وبذلك نصل إلى تقدير ثقافتهم ومنظومتهم الأخلاقية ناظرين إليها نظرة فهم وعطف وإدراك"[2]. وبذلك، فإن فلسفة التعلم بالعمل تؤمن"..بأن التربية هي الحياة وليست مجرّد إعداد للحياة، وبأنها عملية نموّ وعملية تعلم وعملية بناء وتجدّد مستمرّين للخبرة وعملية اجتماعية. ولتكون التربية عملية حياة لا بدّ أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نموّ وتعلم واكتساب للخبرة لا بدّ أن تراعى فيها شروط النموّ وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لا بدّ أن تتضمّن تفاعلا اجتماعياً وأن تتمّ في جوّ ديمقراطي وجوّ اجتماعي صالح"[3].

ومما تقدّم نخلص إلى أن ديوي لم يرفض بصورة كلية النظرية الفردية كما عبّر عنها (روسو) في كتابه (إيميل)، كما أنه لم يستبعد تماماً النظرية الاجتماعية كما جاءت عند (هيغل)، ولكنه دافع عن مجتمع ديمقراطي تتوازن فيه قيمة الفرد وقيمة الجماعة. والجماعة النموذجية هي التي تتّصف بالمرونة التي تساعد على نموّ شامل للفرد، لا على رضوخه لسلطة مطلقة باسم مصلحة المؤسسة الاجتماعية تارة، أو باسم السياسة العليا تارة أخرى، واعتبر أنه لا تتمّ تغذية القدرات الاجتماعية والفردية عند الأطفال إلاّ في ظلّ مجتمع ديمقراطي، وأن المجتمع الديمقراطي لا يمكن أن يتحقّق في ظلّ تشريعات تمارس التمييز بين الناس.

نستنتج من ذلك إذن، أن هذه النظرة المتوازنة والمعتدلة هي التي ربّما أسهمت في كسب فلسفة التعلم بالعمل أو التربية التقدمية المكانة الرائدة والمرتبة المتميّزة المستحقّة ضمن التيارات والاتجاهات الفلسفية في التربية المعاصرة ؛ وذلك موضوع اهتمامنا الموالي.

***

[1]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 346.
[2]- محمد لبيب النجيحي، مدخل لفلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 101.
[3]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 250.

الفصل الثاني

المبحث 5

تقييم نقدي لأثر فلسفة التعلم بالعمل في التربية المعاصرة

مهّدت الفلسفة البراغماتية ورافدها المنهج الأداتي-كما بيّنا في المباحث السابقة- لظهور التربية التقدمية أو فلسفة التعلم بالعمل، بل يعتبر البعض هذه الأخيرة بمثابة التطبيق التربوي لها ؛ فقد أفرزت التربية التقدمية مشروعاً إصلاحياً يؤكّد على دور المدرسة من حيث هي مرآة مصغّرة للبيئة تعكس أنشطة الحياة خارج أسوار المدرسة في منظومة ديناميكية نفعية متجانسة، وربطت هذه الفلسفة التربية بخدمة المجتمع، وأعطت المتعلم قدراً كبيراً من الحرية في اختيار ممارساته.

وقد أشرنا إلى كيفية تجسيد هذا المشروع حينما تحدثنا عن ظهور مدرسة معروفة لها في أمريكا في بداية القرن العشرين، واكتساحها للساحة التربوية في الفترة ما بين **1920** و**1945**، ودعوة هذه الحركة الضاغطة إلى دعم العملية التعليمية بمزيد من الجهود الإنسانية والطاقات المتخصّصة والإمكانات المتاحة. وقد رسّخ ديوى معالم هذه النظرية ودفع بها إلى عالم الشهرة والأضواء حتى غدت من أكثر مدارس الفلسفة التربوية انتشاراً في العالم الغربي وغيره[1].

ومن الواضح أن السبب في ذلك يعود إلى أن الحركة التقدمية لفلسفة التعلم بالعمل تجاوزت الجدل الفلسفي النظري وأنزلته من برجها العالي إلى واقع الناس العملي بعد فترة طويلة كانت الفلسفة تائهة في المثاليات من دون أن تعرف طريقها إلى عالم التجارب، أو تمارس فيها أداة العمل الإجرائي إلاّ قليلاً. وهي لتأكيدها لهذه الأمور سُمّيت بأسماء متعدّدة يطابق كل منها ميزة من تلك الميزات ؛ فهي تُسمّى بالفلسفة العملية لتأكيدها على قيمة العمل والنشاط في كسب المعرفة، كما تُسمّى بالفلسفة الأداتية ؛"..وهو المنهج الذي تفرّد به جون ديوي عن باقي الفلاسفة البراغماتيين- كما علمنا- في نظرته إلى المعرفة والخبرة والأشياء بصورة عامة على أنها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة، ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحقّقها، وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع، وتُسمّى أحياناً أخرى بالفلسفة التجريبية لتأكيدها على أهمية الطريقة التجريبية في كسب المعرفة وفي تحقيق الفروض وحلّ المشاكل التي تصادف الفرد والمجتمع"[2].

فليس مما يثير الدهشة أن فلسفة التعلم بالعمل قد انتهت بديوي إلى أفكار ثورية بصدد العملية التربوية،"..فقد كان البرنامج الذي وضعه للتربية التقدمية نتيجة طبيعية لفلسفته الأداتية ككل"[3]، وهو الذي اعتبر أنه"..إذا قرّبنا المسائل الفلسفية من ناحية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية، أو من ناحية ما يترتّب على العمل بها من تبديل في التربية العملية، فلن تغيب

---

[1]- قام المربّي المصري إسماعيل القباني (1898– 1963) مثلا، ببذل جهودٍ علمية وعملية ضخمة لنشر هذه الفلسفة في مصر وسائر أرجاء الوطن العربي ونذر حياته الحافلة لذلك الغرض وجعلها من أولويات التربية العربية المعاصرة.

[2]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 330.

[3]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 202.

عنّا أوضاع الحياة التي تعبّر عنها مسائل الفلسفة. وفي الحق أن كل نظرية فلسـفية لا تـؤدّى إلى تبديل في العمل التربوي لابدّ أن تكون مصطنعة ؛ ذلك بأن وجهة نظر التربية تعيننا على تفهّـم المشاكل الفلسفية في منابتها التي نشأت فيها ؛ أي في مواطنها الطبيعية حيث يـؤدّى قبولهـا أو رفضها إلى تبديل في الناحية العملية في التربية. وإذا رضينا بفهم التربية على أنا عمليـة تكـوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الإنسان تلقاء الطبيعة وأخيه الإنسـان،لم يـشَ حينئـذ تعريف الفلسفة بأنا : النظرية العامة للتربية"[1]. فالفلسفة التي يصطنعها ديوي إذن هي المتّصلة أوثق الاتصال بالحياة ؛ "..فهذا ما كان من شأن الفلسفة التي إنما أوجزنا ملامحها العامة لنبيّن أنا هـي النظرية العامة للتربية"[2].

وفلسفة ديوي في التربية-كما أوضحنا- جزء متكامل من فلسفته الاجتماعية العامة ؛ ففي رأيه أنه ينبغي أن نقيم التربية على أساس المقدمة القائلة بأن كل تفكير حقيقي ينشأ عن مواقـف مشكلة."..ومعنى هذا أن تربيتنا لطفل عن طريق اخضاعه لتعليم صارم مقّنن في المهارات الأساسية الثلاث : القراءة والكتابة والحساب هي أيضا طريقة في السير من القمّة فنازلاً، أمّا إذا كان للتربية أن تسير من القاع فصاعداً فعليها أن تكّيف نفسها وفقاً لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية، وأن ترّبيه بأن تعلمه ابتكار الفروض واستخراج نتائجها وتمحيصها بالممارسة الفعلية. فتأكيد مـا يشعر الطفل بأنه مشكلة حقيقية في مقابل ما يتصوّره المدرّس مقدّماً من حقائق يضـعها موضـع التسليم هو دليلنا إلى نظريات ديوي التربوية"[3].

وعلى ضوء ما عرضنا له في المباحث السالفة الذكر، يمكن التسليم بأن جميع محاور فلسـفة التعلم بالعمل تدور حول مفهوم الخبرة والممارسة وخطوات التفكير العلمي القائمة على مهارة حلّ المشكلات، وخدمة المجتمع الديمقراطي، وتبّني مبدأ المشاريع كوسيلة من وسائل الـتعلم. وهـي تؤكد أيضاً على ضرورة تجاوز الماضي ؛ إذ المتعلم أحوج ما يكون إلى ثقافة اليوم والغد يأخذ منها على قدر حاجته للحياة الفاعلة المفعمة بالخبرات الناجحة. ورأينا رائدها ديـوي يهـتمّ بالتربيـة اهتماماً كبيراً في فكره وممارساته،"..ويؤمن بأن الحياة تسعى إلى دوام وجودها عن طريق التجدّد المستمرّ، وبأن التربية أداة لنقل أهداف المجتمع ومعارفه من جيل إلى جيل، فهي التجدّد المسـتمرّ بعينه ؛ إذ هي عملية نموّ لا هدف لها إلاّ المزيد من النموّ، بل إنا الحياة نفسها"[4].

[1]- ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 340.
[2]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 39.
[3]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 205، بتصرف.
[4]- جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 196.

ونستخلص من ذلك أن التربية التقدمية أو فلسفة التعلم بالعمل قد أكّدت خاصة على :

1. أن الخبرة المباشرة مع البيئة المحيطة أفضل مناخ للتعلم، وفلسفة التربية تستند إلى قاعدة أساسية وهي أن التعلم الفعّال ينتج من خبرات تعليمية حرّة قائمة على مبدأ الإبداع وحلّ المشكلات.

2. أن الاعتماد على الكتاب المدرسي والمنهج والتقوقع في إطاره لا يناسب المتعلمين، إذ أن التعلم الجيّد يجب أن يقوم على أساس مبدأ المبادرة والمرونة والخبرة والشمول.

3. أن المعلّم كالموجّه الإداري يُتيح ويوفر الأجواء المناسبة للتعليم من خلال طرح الأسئلة وتوجيه اهتمامات المتعلمين إلى الميادين الإنتاجية المبدعة.

4. أن مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم ضروري بحيث يتعلم الطالب كيف يسأل عن البيئة المحيطة به ويستفيد منها، وهذه من أهمّ المهارات الحياتية.

5. أن جميع العلوم والقيم نسبية متغيّرة، والمدارس يجب أن تركّز على أسلوب حلّ المشكلات، وأن تقوم بتزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التغيير، لا المعلومات التي قد تتغيّر في المستقبل.

6. أن المدرسة عليها أن لا تنحصر على نفسها، وأن لا تنعزل عن المحيط الاجتماعي الخارجي الذي يحيط بالمدرسة. وذلك بمراعاة تدابير أساسية منها :

أ- ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع، لأن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع.

ب- ضرورة اعتبار التربية المدرسية عملية حيوية وليست عملية إعداد للمستقبل فقط.

ج- ضرورة الاهتمام بالموضوعات العملية والمهنية ومبدأ الفعالية بصورة عامة.

د- ضرورة اهتمام المدرسة باللّعب بالنسبة للتلاميذ كوسيلة لتنمية قدراتهم الجسمية والعقلية.

ر- ضرورة ربط العملية التربوية بالديمقراطية باعتبار الديمقراطية أسلوباً في الحياة.

وهكذا، يمكن استنتاج أن ديوي ينتهى بمنهجه الأداتي في التربية"..إلى تثبيت المهارة والمبادرة والإقدام لدى الفرد على حساب المعرفة العلمية النظرية، فضلا عن العضوية الاجتماعية الفاعلة"[1].

لا شك إذن، أن هذه المدرسة قامت بثورة فكرية تاريخية ضدّ المدارس التقليدية التي اهتمّت بالمعلومات وقلّلت من شأن المهارات، إذ لا تؤمن هذه المدرسة بثبات القيم، بل بأن الأخلاق نسبية تتحدّد وفق ضرورات المجتمع وتتفاوت حقيقتها حسب وضع الجماعة وقناعات الفرد، وبالتالي، فإن الطريق لاكتساب المعرفة يكون بالممارسة الحسّية لا بالأفكار التأملية ؛ ومن هنا، فالمدرسة التقدمية جاءت ثورة عارمة على سلبيات النظام التعليمي التقليدي العقيم الذي يقوم على التمحور حول المعلّم والكتاب المقرّر وطرائق التعليم الجامدة، وقد نجح ديوي في نشر فلسفته

[1]- روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفية، مرجع سبق ذكره، ص 215، بتصرف.

التربوية لأنه آمن بها، وكتبها دستوراً لفكره بعنوان (عقيدتي التربوية) في سنة **1897** ؛ أي بعد شغله منصب مدير مدرسة المعلمين في جامعة (شيكاغو) بثلاث سنوات،"..والإيمان شرط ضروري من شروط الفكر، لأنه هو الذي يسوقه إلى مجال التنفيذ ويحقّقه بالعمل. ولذلك كتب ديوي أيضا (عقيدته) الفلسفية التي تبدأ بالإيمان، ولا خير في نظريات تربوية أو اجتماعية أو سياسية تعيش في أذهان أصحابها دون أن تنتقل إلى ميدان التجربة وتنتقل-كما يقول (أرسطو)- من وجودٍ بالقوة إلى وجودٍ بالفعل. فلا عجب أن يكون ديوي قد حقّق نظرياته التربوية في تلك المدرسة التي اشتهرت فيما بعد باسم : مدرسة ديوي"[1]. وفي ذلك يقول (إسماعيل القباني) : "..كان لفلسفة ديوي أثر بعيد في تطوّر نظريات التربية في النصف الأوّل من القرن العشرين، وكانت بصفة خاصة أهمّ العوامل التي أثّرت في توجيه حركة التربية الحديثة أو التربية التجديدية [التقدمية] في هذه الفترة، وهي الحركة التي اتّخذت من مبدأ التربية عن طريق النشاط شعاراً لها، ولم يكن أثر ديوي مقصوراً على بلاده الولايات المتحدة الأمريكية بل كان أثره عالمياً"[2].

ومن العوامل المساعدة على رواج فلسفته وشهرتها أيضا تأليفه للعديد من الكتب في ميدان التربية والتعليم ؛ ويُعتبر كتاب (الديمقراطية والتربية) الذي ألّفه سنة **1916** أعظم كتاب ألّفه في التربية، وهو الكتاب الذي استقبله الناس استقبالا كبيراً واختلفت آراؤهم وأحكامهم على ديوي من خلاله. ومن أمثلة ذلك رأي الدكتور(كارول مور) مدير جامعة (كاليفورنيا) فيه، إذ يقول : "..إن هذا الكتاب (أي الديمقراطية والتربية) هو الذي يمكن أن يحلّ محلّ كتاب (الجمهورية) لـ (أفلاطون)"[3]، وكان ديوي نفسه يعدّه الكتاب الذي عرض فيه فلسفته التربوية أكمل عرض.

على أن بعض روّاد المدرسة التقدمية ذهبوا إلى أبعد من أطروحات ديوي، حيث اقترحوا أن تكون جميع البرامج الدراسية من الموادّ التي يريد المتعلم دراستها ويرغب تعلمها،"..ومن الواضح أن هذا التوجّه الجديد جلب انتقادات كثيرة ؛ والأخطار التي يمكن أن تترّتب على هذه النظريات جلّية، وقد شاهد ديوي قبل موته التربية التقدمية تلقى رواجها في أمريكا حتى أدّت أوجه المغالاة فيها إلى ردّ فعل عنيف يدعو للعودة إلى نظام المهارات الأساسية الثلاث، وكان على وعي بأوجه المغالاة في التربية التقدمية وكثيراً ما أسلف لها، لكن ليس هناك ما يدلّ على أنه قد غيّر رأيه فيما يتّصل بنظريته العامة في التربية"[4]. إضافة إلى أن هناك سوء فهم كشف عنه الباحثون المدافعون عن

---

[1]- الأهواني، ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 41.
[2]- الأهواني، المرجع السابق، ص 65.
[3]- بريكمان، مقدمة كتاب مدارس المستقبل لجون وإيفلين ديوي، مصدر سبق ذكره، ص 36.
[4]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 205.

ديوي يتمثّل في خلط أفكاره بأفكار غيره، وفي تحميل ديوي مسؤولية كل ماقاله أتبـاع حركـة التربية التقدمية التي نشأت في أعقاب الحركة البراغماتية الأداتية، وفي توجيه كل الانتقادات إليـه بدل أن تُوجّه إلى هذه الحركة، لأن الانتقادات التي وجّهها النقّاد لأفكار التقدمية المتطرّفة الـتي نادى بها أتباع حركة التربية التقدمية قد لا نستطيع القول أن لها نفسها ما يبرّر توجيههـا أيضـا بالنسبة لأفكار ديوي ونظرياته التربوية،"..فإن الحركة التقدمية أخذت مع الوقت تبتعد تدريجياً عن الحركة البراغماتية والأداتية، وبالتالي عن أفكار ديوي حتى أضحى البراغماتيون أنفسهم منذ أواخر الثلاثينيات يتبرأون من هذه الحركة، وينتقدون تطرّفها بشدّة، شأنهم في ذلك شأن المربّين المثاليين الواقعيين والمحافظين بصورة عامة. وفي الواقع فإن ما ينطبق على التربية التقدمية في تطرّفها لـيس شرطاً كافياً أن ينطبق على الحركة البراغماتية والأداتية التي حمل لواءها ديوي في النصف الأول من القرن العشرين"[1]. ومهما يكن الأمر فأنه يمكن اعتبار سنة **1938** - وهي السنة التي ألّف فيهـا فيلسوف التربية (بويد بويد **Boyd. H. Boyd**)كتابه (التربية التقدمية في مفترق الطرق)- نقطـة تحوّل في انفصال الحركة التقدمية عن الحركة البراغماتية،"..وقد كان كتاب (بويد) سالف الذكر بداية الحملة الصريحة على حركة التربية التقدمية من قبل البراغماتيين، وقد تبعته كتابات عديدة من البراغماتيين تنتقد حركة التربية التقدمية، وساهم ديوي نفسه في موجة النقد هذه. وإذا كان ديوي وغيره من البراغماتيين قد انتقدوا الحركة المتطرّفة داخل التربية التقدمية، فإنه ليس من الإنصاف أن يُؤاخذ بما قاله التقدمّيون المتطرّفون فتُنسب إليه أغلب الأخطاء التي وقعوا فيها"[2].

ونحن نرى أنه مهما كان إخلاص المدافعين عنه، ومهما كانت قوة حججهم، فإنه لا ينكـر أحد من منتقديه أنه نادى بتربية الشخصية ككل، وأعطى أهمية كبرى لميول التلاميذ وحاجـاتهم الحاضرة في عملية اختيار وتنظيم خبراتهم المدرسية. ويمكن القول أن ما ذهب إليه من التجديدات له ما يبرّره من نتائج علم النفس ومن مقتضيات العصر وتطوّراته السريعة، وما يدلّ على ما حققته فلسفة التربية عنده من شهرة ونفوذ- على الرغم ممّا وُجّه لها من انتقادات- ما لدينا من عبـارات واضحة تنطوي على إسراف في المديح والتقدير من طرف بعض أتباع التربية التقدمية ؛ فها هُـم يعلنون بكل صدق : "..لقد قال ديوي الكلمة الأخيرة في التربية"[3].

ولعلّ أعظم تقدير أن يأتي الاعتراف من أحد نقّاد ديوي وهو (وليم بـاغلي **W. Bagley**) الذي كتب عنه في عام **1939** يقول : "..إننا قيادة وريادة امتلك ديوي ناصيتها أكثر من أربعين

---

[1]- الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 381.
[2]- الشيباني، المرجع السابق، ص 381.
[3]- بريكمان، مقدمة كتاب مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 40.

عاماً، كان فيها نفوذه وكانت شهرته وكان جلاله ووقاره، حتى استطاع أن يتخطّى حدود بلاده وقومه، فأصبحت ريادته وقيادته تصطبغ بصبغة عالمية حقّة في ميدان التربية"[1]. ومن مراتب الشرف التي وصل إليها ديوي والتي تبرز بوضوح مقدار ما وصلت إليه أفكاره من شهرة وأثر عميق في العالم أنه مُنح درجة الدكتوراه الفخرية إحدى عشرة مرّة (حصل على تسع منها من جامعات : ويسكونسون، فيرمونت، ميتشيغان، إلينوي، جون هوبيكونز، كولومبيا، هارفارد، باريس، وبكين الأهلية)، وقد وصفته جامعة (باريس) حين منحته الدكتوراه الفخرية عام **1930** بأنه "..يمثل أكمل وأعمق تعبير للعبقرية الأمريكية"[2].

وما يؤكد على أن آراء ديوي وأفكاره وتجاربه ووجهات نظره قد كان لها الأثر بعيد المدى في العالم ما خلص إليه الدكتور (أو تسوين تشن)- وهو مدير كلية آسيا الجديدة في (هونج كونج)- في رسالته عن (نظرية ديوي في التربية) التي قدمها بجامعة (السوربون) عام **1931** ".. أن ليس هنالك في تاريخ التربية أحد استطاع أن يترك أثراً في التربية في جميع أرجاء العالم يعدل ذلك الأثر الذي تركه المربّي الفيلسوف الأمريكي أو يُقارن به"[3]. وأعاد تأكيد هذه النتيجة التي توصّل إليها في مقال نشره في صحيفة (الندوة التربوية) في مارس عام **1961** موضّحاً : "..أن هذا الرجل قد بقي على عقيدته على الرغم من التيارات المناهضة، وأنه سوف يظلّ الفيلسوف الرّائد للتربية الأمريكية"[4]. هذا، فضلا عن رأي مماثل لـ (توماس بيري) بمعهد دراسات الشرق الأقصى الذي يتبع جامعة (سيتون هول)، والذي كتب في عام **1960** يقول : "..أشكّ كثيراً في أن هناك من استطاع في هذا القرن أن يترك مثل هذا الأثر البعيد المدى في البرامج التربوية التعليمية، لا في الصين وحدها، بل في جميع أرجاء العالم كما فعل ديوي"[5]. واستطاع هذا الكاتب قبل ذلك بسنوات ؛ أي في عام **1949**، أن يخلص، من دراسة شاملة لما وصل إليه ديوي من شهرة ومجد خارج بلاده، إلى نتيجة مفادها: "..أن الاهتمام بعمل ديوي لا يزال قائماً في جميع بلاد الدنيا، حتى في البلاد التي تحكمها سلطات فردية. وبينما نلاحظ أن المربّين الأجانب قد لا يتقبّلون كل ما يقترحه ديوي أو يرضون به، وقد يختلفون معه في كثير من الأشياء الهامّة والمبادىء الكبرى اختلافاً شاسعاً، إلاّ أنهم يوافقون بالإجماع أن كل ما ينادي به ديوي له أهميته وله دلالته"[6].

[1]- بريكمان، مقدمة كتاب مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 40.
[2]- هـ. ب.فان وسب، الحكماء السبعة، مرجع سبق ذكره، ص 195 .
[3]- بريكمان، مقدمة كتاب مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص41.
[4]- بريكمان، المصدر السابق، ص 42.
[5]- المصدر نفسه، ص 43.
[6]- المصدر نفسه، الموضع نفسه.

وهكذا فقد ذاعت شهرة ديوي على الأخص باعتباره مفكراً تربوياً يروم إصـلاح منـاهج التعلم على أساس آراء موضوعية في الطابع العملي للتربية، ذلك أن فلسفته في التعلم بالعمل قـد ".. أثّرت تأثيراً عظيماً جدّاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت لمدة طويلة أقوى قوة فكريـة في تلك البلاد التي تعبد التكنولوجيا وخبرة التقدم العلمي على النحو الذي عرفته أوروبـا"[1]. ولا غرو في ذلك، "..فقد كان لمذهبه البراغماتي ومنهجه الأداتي تأثير كبير علـى الفلسـفة وعلـم الاجتماع وعلم الجمال وعلوم التربية في الولايات المتحدة"[2] ؛ وقليل من الفلاسفة هم الذين كان لهم تأثير أوسع من تأثيره نطاقاً في عالم الشؤون العملية،"..كما أنه ليس من قبيل المصادفة أن يمتدّ تأثيره في بعده الشمولي والعالمي ؛ لأن ديوي في جميع كتاباته كان يسترشد بفكرة معّينة هـي أن الفلسفة مهمّة إنسانية قلباً وقالباً، وعلينا أن نحكم عليها في ضوء تأثيرها الاجتماعي أو الثقافي"[3].

وبعد..

فإن نظرة موضوعية لكل ما رأيناه من جوانب فلسفة التعلم بالعمل ترسّخ لدينا الاعتقاد بأن جون ديوي هو أعظم رجال التربية الأمريكيين في بلاده وفي العالم، بل هو في عيون مريديه أعظم المربّين الذين عرفتهم البشرية على مرّ العصور، ومن جانب آخر فإن هناك من يعزو إليه كل عيوب التعليم في أمريكا والغرب، خاصة لتأكيده على ضرورة تجّنب التأمل المجرّد، ولكنه علّم أجيالا من تلاميذه وقرائه ضرورة الفحص النّزيه للأفكار قبل اختيار طريقة العمل. ولعلّ أكـبر مسـاهماته الفكرية والتربوية إصراره على اعتبار وظيفة الفلسفة الحقيقية تتمثّل في حلّ مشكلات الإنسـان، فضلا عن أنه حافظ على وجهات نظره الأساسية في وجه معارضة مريرة، وأنه لم يتوقّـف عـن نضاله للارتقاء بالحياة الإنسانية الحقّة في أرجاء مختلفة من العالم.

***

1- بوشنسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سبق ذكره، ص 163.
2- روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفية، مرجع سبق ذكره، ص 215.
3- روزنتال ويودين، المرجع السابق، ص 201.

الفصل الثǈالث

أƧية فلسفة التعلم بالعمل في استراƫيجية الإǁǚǄ التربوي الجدƣد في الجزائر

- تمهيد: في ƫوجّهاǧ الإǁǚǄ التربوي الجدƣد ببلادنا
- المبحث 1 : ƫطوƣر بيداƹوجيا الأهداف إلى بيداƹوجيا المشروعاǧ
- المبحث 2 : ƠدƣƮ المناهǰ وƫفعيل المقاربة بالقدراǧ والكفاءاǧ
- المبحث 3 : أجرأة الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية والتقوƇ
- المبحث 4 : إعادة ƫشكيل الفكر التربوي على أسȂ علمية- عملية
- المبحث 5 : ƫقييم نقدي لمشروț العولمة التربوƣة واستشراف Ơدƣّاǧ المستقبل

تمهيد: في توجّهات الإصلاح التربوي الجديد ببلادنا

تدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاماً مع حاجات الأفراد والتمعات،كما تدف إلى تذيب الوسائل والأدوات والبرامج المحددة لأجل تكوين المتمدرسين وتثقيفهم على نحو يحقق هذه المقاصد والغايات بشكل أنجع.

وقد رأينا ديوي في الفصل السابق يلحّ على أن من واجب النظام التربوي أن يعمل على تأهيل الأفراد واكتشاف ما يصلحون له من أعمال، وإعداد الوسائل التي تعّين لكل فرد العمل الذي تؤهله له طبيعته في الحياة. ومع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن وتطورات المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والتمع وتنمّي الكفاءات وتسمح له بالتلاؤم مع الواقع المعيش. ومن هنا دعا ديوي إلى أن تقوم المدرسة الحديثة على أسس- حدّدها تفصيلا كما رأينا- نعيد إيجازها في :

1. ضرورة ربط المدرسة بالتمع، والتأكيد على أنا جزء لا يتجزأ من التمع، بل ينبغي أن تكون مجتمعاً مصغّراً خالياً من الشوائب التي نجدها في التمع الكبير، ووجوب بناء المدرسة لكي تلعب دورين أساسيين في خدمة التمع الذي تنشأ فيه : أوّلهما نقل التراث بعد تخليصه من تلك الشوائب، وثانيهما إضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ التمع على انتظامه وتماسكه.

2. ضرورة اعتبار التربية المدرسية عملية حيوية لا عملية إعداد للمستقبل، حيث اعتبرت المدرسة القديمة أن العملية التربوية التي تتمّ في المدرسة هي من أجل إعداد التلاميذ للمستقبل ؛ أي أنا ترتبط بما هو آتٍ أكثر مما ترتبط بالحاضر، وأنه بناءً على هذه النظرة يهون عمل أيّ شيء في الحاضر، بما في ذلك العقاب البدني، إذا كان يضمن قيمة أو فائدة تذيبية، وأن مسايرة رغبات التلاميذ عمل غير مقبول، معتبرة ذلك عملاً لا يحقق هدفاً مستقبلياً مفيداً.

3. ضرورة الاهتمام بالموضوعات العملية والمهنية، وبمبدأ الفعالية بصورة عامة في المنهج الدراسي، وعدم الإقلال من شأنا، حيث أن المهن تجدّد روح المدرسة وتربطها بالحياة، وتجعلها بيئة صادقة للطفل يتعلم منها العيش المباشر بدلاً من أن تكون مجرد محلّ لتعليم دروس لها صلة بعيدة بحياة قد تقع لاحقاً. والتأكيد على مبدأ الممارسة العملية في الحصول على الخبرة والتعلّم ما دامت التجربة هي التي تُظهر الخطأ أو الصواب في فرضياتنا وآرائنا ؛ وليكن معلوماً أن الهدف من إدخال المهن إلى المدرسة ليس من أجل القيمة الاقتصادية، ولكن من أجل تنمية القوة الاجتماعية

وبعد النظر ؛ فالمهنة تجهّز التلميذ بدافع حقيقي، وتعطيه خبرة مباشرة، وتمنحه الفرصة للاتصال بالأمور الواقعية.

4. ضرورة اهتمام المدرسة باللعب عند التلاميذ كوسيلة لتنمية قدراتهم الجسمية والعقلية ؛ حيث أن اللعب يعتبر الفعالية الجدّية في حياة الطفل، والأكثر قابلية لإطلاق قواه الكامنة، وهو ضروري جداً لهم ضرورة الغذاء والنوم، وذلك من أجل ضمان سلامة نموهم العقلي والجسدي بشكل طبيعي.

5. ضرورة ربط العملية التربوية بالديمقراطية ؛ حيث تمّ التأكيد على ذلك منذ صدور كتاب ديوي التربوي الأول (الديمقراطية والتربية)، والذي اعتبر أن الديمقراطية أسلوب في الحياة، وليست مجرد تطبيق سياسي لمفهوم قديم يرجع إلى عهد اليونان في العصور القديمة، ووصف الديمقراطية التي عناها بأنها ليست شكلا لنظام الحكم، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الاجتماعية والخبرة المشتركة والمتبادلة. وعلى هذا فإن الديمقراطية تعني في الأساس المساواة بين الأفراد بتهيئة الفرص المتكافئة لهم دون تمييز، وتعني التكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، وكذا حرية الاعتقاد والقول والنشر والاجتماع، وهي تعني إقامة علاقات إنسانية تتّسم بالأخذ والعطاء وتغليب العقل والخبرة في مجابهة وحلّ المشكلات التي تصادفنا ؛ والمدرسة الديمقراطية التي نصبو إليها هي تلك المدرسة التي يعيش فيها التلاميذ والمعلمون وسائر العاملين فيها زملاء متعاونين من أجل تحقيق الهدف المشترك الذي يخدم الجميع.

وقد ربط ديوي- مثل كثير من الباحثين الذين جاءوا بعده- الكفاءة بالذكاء ؛ "..فرأى أن الحديث عن الكفاءات هو حديث عن الذكاء عموماً"[1]، وأوضح : "..أن الذكاء أصبح يشتمل على العوامل الرئيسية التي تعمل على إحداث التجديد ؛ أي على حلّ الموقف المشكل من أفعال تحليلية تردّ الموقف الكلّي لتحديد صفات المعطيات التي تحدّد طبيعة المشكلة، وتكوين أفكار أو فروض لتوجيه عمليات أخرى تكشف عن مادة جديدة، واستنباطات وحسابات تنظم المادة القديمة والجديدة معا"[2].

وهذا هو مغزى البحث العلمي الذي يتّخذ الذكاء وسيلة ومنهاجاً، وبذلك تصبح التربية عن طريق فلسفة التعلم بالعمل إجراء مُتقناً بعد أن كانت من قبل نشاطاً لا موجّه له، ويصبح الذكاء صفة للكفاءات، وبذلك ننتقل حتماً من الذكاء النظري إلى الكفاءة العملية.

1- Jérôme S. Bruner, Le développement de l'enfant : savoir-faire, avoir-dire, Textes traduits et présentés par; Michel Delean, 2ème édition, P.U.F, France 1991, p, 255.

2- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سبق ذكره، ص 273.

أمّا على الصعيد الاجتماعي فإن تبّني الكفاءة العملية القائمة على الذكاء في النظام التربوي يعكس- بلا ريب- طموحات الأمة ويكرّس اختياراتا الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركيـة دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قـادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل ؛ فحركية النظـام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميّز المجتمع عبر مسيرته التاريخية من جهـة، واستشـراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، وذلك لإعداد الأجيال إعـداداً يجعـل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحدّيات المختلفة التي تفرضها العولمة.

والنظام التربوي الجزائري الحالي- من وجهة نظر فلسفة التربية- لا يشذّ عن هذه القاعدة ؛ فقد أصبح مطالباً بإصلاح مناهجه وبتجديد طرق عمله ونسق إدارته، خاصة وأنّ :

1. البرامج المطّبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتا إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2. المجتمع الجزائري عرف تغّيرات سياسية واجتماعية وثقافيـة عميقـة غيّـرت فلسـفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقيّ في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرّك الأساسي للتغّير الاجتماعي.

إن هذا الإصلاح، الذي عرف تحضيراً مكثّفاً قبل البدء في تجسيده ميـدانياً مطلـع السـنة الدراسية 2004/2003،"..يُعدّ الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في السبعينات"[1]. غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاسـتقلال، وكانـت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتا وبرامجها،"..فإن الإصلاح الجديد تمليه ظـروف أخرى مرتبطة أساساً بالتغيّرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الملحّة الناتجة عن هذه التغّيرات"[2]. وبذلك أضحى إصلاح البرامج التعليمية وتحـديث محتوياتا رهاناً يفرض نفسه، خاصة وأنّ عولمة المبادلات تُملي على المجتمعات تحدّيات جديدة لـن تُرفع إلاّ بالإعداد الجّيد والتربية الناجعة للأجيال ؛ فجاءت المناهج الجديدة لتثري هـذه التجربـة الأولى حينما اعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في جوهرها امتـداد للمقاربـة بالأهـداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي(كما سنعرض له في المبحث الأول)، من حيث أنه إذا كـان

---

[1]- وهو المعروف بأمرية 35/76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

[2]- محمد بولسان، مقدمة النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص، جانفي2005، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ص 4.

الإصلاح"..يهدف إلى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمع المفترضة، وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، فإن المقاربة بالكفاءات تبدو في هذا المنظور استراتيجية محكمة الآليات والجوانب لتحقيق هذا الهدف"[1].

ففي الجانب الفردي، تحاول المقاربة الجديدة الإجابة على أسئلة كبرى تتعلّق بملمح تخرّج الفرد منها: ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وكفاءات ؟ وما هي الوضعيات التعليمية- التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل الخبرات الجديدة، بعد تحويل لمعارف ومواقف وسلوكات سابقة ؟ ثمّ ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفّزة على إشراك المتعلم في تكوين ذاته إشراكاً مسؤولا ؟ وكيف يمكن أن يُقوّم مستوى أدائه للتأكّد من أنه حقق الكفاءات المستهدفة ؟

أمّا في المجال الاجتماعي، فإن كل المراسيم والأوامر والقرارات المنظمة لعملية الإصلاح الجديد[2] تحاول الإجابة على أسئلة كبرى تبلور التوجّهات العامة للمجتمع والأمة، والمراد استشرافها والعمل على أساسها، ومنها : "..كيف يمكن للتربية والتعليم أن تضمن تقدّم المجتمع عندنا وعدم تخلّفه عن ركب الحضارة ؟ وكيف يمكن مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟ كيف يمكن تأصيل قيمنا والتفتح على الثقافات الجديدة وإيجاد تفاعل إيجابي بين هذه وتلك ؟ كيف يساهم التعليم في جعل الأفراد يعلّمون أنفسهم بأنفسهم ؟"[3]

ومن حيث المبدأ، فإن المقاربة الجديدة (التي سنتناولها في المبحثين الثاني والثالث) تختزل في:

- أنها تجعل من المتعلم محوراً أساسياً لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- أنها تعتبر حلّ المشكلات والوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعّال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- أنها تعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- أنها تحدّد أدواراً متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم ؛ فالمعلم منشّط ومنظّم وليس ملقّناً،

[1] - نشرية نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد47، جوان 2002، ص1.
[2] - ومن أبرزها المرسوم الرئاسي رقم101/2000 المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والأمر الرئاسي 09/2003 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، والقرار الوزاري بإنشاء اللجنة الوطنية للمناهج في11/11/ 2002.
[3] - نشرية نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد9، ديسمبر1998، ص 3.

وهو بذلك يسهّل عملية التعلم، ويحفّز على الجهد والابتكار،ويُعِدّ الوضعيات، ويحثّ المتعلم على التعامل معها، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

- أما، أخيراً، تجعل من المتعلم عنصراً نشطاً في العملية التعليمية، من حيث أنه مسؤول على التقدّم الذي يحرزه، فيبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي، وأنه يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جوّ تعاوني، وأنه يثمّن تجربته ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها.

وعلى ضوء ذلك، يمكن الاعتقاد إجمالا (كما سنرى في المبحثين الرابع والخامس)، أن التيار الليبرالي الجديد المتأثر بفلسفة التعلم بالعمل وما تضفيه العولمة على النسيج الجغرافي والاقتصادي العالمي، يشكّلان حجر الزاوية في مسلسل الانخراط في الإصلاح التربوي في بلادنا وفي بلدان أخرى، ولعلّ المتأمل يرى ظهور أشكال جديدة طفت على السطح واحتلّت مكانتها تعزّز هذا الطرح ؛ من قبيل الإقبال على التعليم الخاص، وإعادة هيكلة التعليم العام، وتعميق ثقافة المنافسة والجودة، وتقدير الزمن والجهد، واعتماد الوسائل التيكنولوجية في التأليف والبحث، وإشراك الجماعات المحلية والجمعيات في التسيير والتمويل ؛ وكلها آليات ومظاهر ما كانت لتأتي صدفة، بل هي نتيجة تحوّل عالمي شامل، ونتيجة توجّهات جديدة عابرة لكل الحدود الجغرافية.[1] ولعلّ ما يفسّر ذلك أكثر"..أن المقاربة بالكفاءات، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معاً عبر تحديث مناهج التعليم وتعديل مسارات التكوين، فإنها توجّه جديد يمثل استراتيجية تنطوي على قدرة على الإعداد والتكوين لاستيعاب هذا التفجّر المعرفي الهائل الذي يَسِم العصر، والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين سعياً إلى تفعيل التعليم والتعلم في آن معاً، وعملا على مدّ المجتمعات بنشء يتعلّم بممارسته فعل التعلم، ولا يهاب مواجهة المواقف باعتماده على النفس وباستقلاله الذاتي"[2].

ومن نافلة القول، أن مجمل هذه التوجّهات الجديدة، سواء تعلّقت بالفرد المتعلم أم بالمجتمع المنظّم تربوياً، تستوحي روح مبادئها ومنطوق تطبيقاتها من فلسفة التعلم بالعمل لجون ديوي، فضلا عن بعض النظريات المتخصصة في علم النفس التربوي المعاصر.

***

[1]- وردت الإشارة إلى هذه التوجّهات لأول مرة ضمن دراسة قام بها المجلس الأعلى للتربية في شكل وثيقة أصدرها في شهر مارس 1998، وتوّجت لاحقا بمشروع القانون التوجيهي للتربية الذي صادق عليه مجلس الحكومة رسميا بتاريخ 11/11/ 1998 في بداية إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا. انظر: نافذة على التربية، العدد8، نوفمبر1998.

[2]- نافذة على التربية، العدد47، مرجع سبق ذكره، ص1.

الفصل الثالث

المبحث 1

تطور بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المشروع

لقد بدأ العمل في بلادنا ببيداغوجيا الأهداف في غضون الثمانينيات من القرن الماضي، أما في فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ "..لقد ألهمت التايلورية والسلوكية عالم التربية عبر تأسيس بيداغوجيا الأهداف وبالتحديد مع (ماجير **Majer**) و(بنجامين بلوم **B.Bloom**)، ومنذ ظهور الترجمة الفرنسية لمؤلفات (ماجير) في **1971**، ثم بصدور مؤلفات (جيلبير دولاندشير **G.Delandsheere**) و(لويس دينو **L.D'Hainaut**)، أصبحت بيداغوجيا التدريس بالأهداف وتقنيات الأهداف البيداغوجية تكتسح أوربا"[1].

وتركزت محاولة التدريس بالأهداف على تعريف الهدف البيداغوجي وذلك بصياغته بحيث يُبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم ؛ "..وقد ظلّت بيداغوجيا الأهداف إلى (بلوم) تؤكد على ضرورة جعل الأهداف التربوية واضحة لا تدع مجالا لتأويلها، وظلّت أيضا توحي باختيار الأهداف القابلة للملاحظة وللقياس"[2]، فعرض (بلوم) صنافة **Taxonomie** الأهداف العقلية، والتي ترتكز على تنمية المعارف والمهارات العقلية ووضعها على أساس متدرّج، وهي تضمّ ستة أصناف أو مقولات، وكل مقولة تنحلّ بدورها إلى رتب جزئية ترتبط بسلوك محدّد يطال مختلف جوانب الشخصية، بحيث يشكل كل ذلك تصوّراً "..يستند إلى مبادئ العقلنة والفعالية والمردودية، وإلى مجموعة من التقنيات التي تبلور هذا التصور البيداغوجي في نظام واصف لمكوّنات الفعل الديداكتيكي. ويُقصد بالعقلنة : التنظيم المنطقي والنسقي للفعل التعلمي قصد بلوغ أهداف محددة، وجعل هذا الفعل خاضعاً لطرق الفحص الموضوعية وللتجريب، وبالفعالية : توظيف الوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوّة عن طريق التدخل المستمر لتصحيح سيرورة الدرس وضبطه وسدّ ثغراته، وبالمردودية : أن فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصل عليها ؛ فهي التي تقدّم معلومات عن نجاعة الوسائل التعليمية المستعملة"[3]، وذلك كلّه بناء على مرتكزات أهمّها:

- "..تحليل المنطلقات وتحديد الأهداف في شكل قدرات عامة وسلوكات قابلة للقياس.
- تعميم الوسائل الديداكتيكية المتعلقة بتنظيم المحتويات وتوظيف الطرائق والأنشطة المناسبة، وإدماج الأدوات والوسائل الملائمة للتوضيح والتقويم.
- تصميم وضعيات التقويم[...] وأدوات تحليل نتائجه، قصد اتخاذ قرارات تصحيحية"[4].

1- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? édition De boeck université, 2000, Paris-Bruxelles, p, 86 .

2- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 38.

3- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص261، 262.

4- بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 28.

وبالرغم من أن هذا النمط البيداغوجي"..لا يتعلق [فقط] بتصنيف الأهداف حسب نموذج أو مبدإ صُنافي، بل يهتمّ بها من حيث أولويتها، ومن حيث مدة بقائها، وخصوصيات المحتويات الدراسية التي يتعامل معها"[1]، ويجعل مستويات الأهداف"..منصهرة بعضها ببعض لتحقيق السياسة التربوية"[2]، ويؤكد إمكانية "..التعرّف عليه من خلال قراءتنا لمراحل التدريس بواسطة حلّ المشكلات التي أسسها ديوي ؛ فهو يرى التدريس بواسطة حلّ المشكلات يتطلب وجود هدف واضح محدّد في ذهن التلميذ"[3]، إلاّ أن ذلك لا يعني شيئاً : فقد ظلّ ديوي –كما بيّنا في الفصل السابق- يؤكّد في جلّ كتاباته التربوية على رفضه للأهداف المطلقة ؛ ذلك أن الأهداف الحقيقية هي تلك التي يحدّدها التلميذ بنفسه، أو على الأقل يشترك في تحديدها على ضوء خبراته السابقة.

ولا يمكن إنكار أن بيداغوجيا الأهداف"..جرت وراءها موجة من الإصلاحات المتعلقة بالبرامج التربوية والتعليمية، وكل من بحث في ذلك لم يعد قادراً على التفكير بالمحتوى وحده، بل يجب في نظره تحديد الهدف الذي هو قدرة ممارسة على المحتوى وتحديد النتائج المرتقبة في سلوكات قابلة للملاحظة بشكل لا غموض فيه، لأن الهدف الإجرائي هدف يدقّق في شروط الإنجاز ومعايير التحكّم"[4]، لكن أدّى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية إلى انحرافات خطيرة، منها :

- التجزيئية : تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم كسلوكات جزئية تسمى بالأهداف الإجرائية (**Objectifs opérationnels**) "..وهي عبارة عن أهداف صيغت صياغة إجرائية وترتبط بما سينجزه المتعلم من سلوك إثر نشاط تعليمي معّين"[5].

- الغيرية : وهي نتيجة لاختيار فاعل خارجي عن المتعلم، وهو المدرّس الذي لم يشرك- بناء على مقتضيات بيداغوجية الأهداف- المتعلم في بناء تعلماته، وبذلك"..جعلت هذه المبادئ من المتعلم عنصراً سلبياً ومنفعلا يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكاً فيهما، فيخضع لمسار المدرس منفّذاً لتوجيهاته، ليكتسب في النهاية تعليماً محّدداً ومشروطاً بسبب فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية والتنظيم الحرفي والجامد للنشاط التعليمي"[6].

واعتبارا لكل هذه الأمور وغيرها، جاءت الانتقادات الموجّهة إلى بيداغوجيا الأهداف عنيفة من السلوكيين أنفسهم، كما هو الأمر عند (روبير غانيي **R.Gagné**) ؛ "..فقد أثار هذا الأخير

1- محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، ط1، البليدة- الجزائر(د.ت)، ص 116.
2- الدريج، التدريس الهادف، المرجع السابق، ص 138.
3- بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 38.
4- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 87.
5- J-M.Deketele, Ibid, p, 82.
6- الكتاب السنوي للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر1999، ص7،8. بتصرف.

الاهتمام بفعالية الشروط الداخلية للمتعلم، واعتبرها أمراً ضرورياً لحدوث التعلم، كما عمل من جهة أخرى، على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك كهدف إجرائي إلى مفهوم أوسع هو القدرة، وذلك لأن الهدف الإجرائي إنجاز جزئي متعلّق بوضعية محدّدة ومعينة، في حين أن القدرة تشمل إنجازات متعدّدة ومترابطة فيما بينها بقواسم مشتركة : كالقدرة على التذكر التي لا يقف الأمر فيها عند تذكر شيء بذاته كتذكر اسم عالم مثلا، بل يتّسع إلى التذكر بشكل عام، وبذا تُسمّى القدرة أيضا بالحالة الدائمة، وهي ترادف الهدف العام وليس الهدف الإجرائي"[1]. أمّا غالبية الكتّاب الذين لا يزالون متمسّكين ببداغوجيا الأهداف فإن مفهومهم لهذه البيداغوجيا هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاءة، ومنهم (دولاندشير) الذي استخدم في معجمه حول التقويم والبحث في البيداغوجيا أهداف التحكم في مقابل أهداف التحويل فساهم في تطوير بيداغوجيا التحكّم **(Pédagogie de maîtrise)**"..والتي يُعدّ التعرّف على المتعلمين الذين لم يتوصلوا إلى مستويات التحكم المتوقعة، أحد أهدافها وأحد انشغالاتها الأساسية"[2]. ومنذ منتصف الثمانينات اقترح (جان ماري دوكيتل **J-M.Deketele**) مصطلح بيداغوجيا الإدماج **(Pédagogie d'intégration)** ؛ وهو ما يجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة التي بالرغم من أنها "..غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها، لكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة"[3].

وقد واجهت النظام التربوي في بلادنا-كغيره من الأنظمة التربوية في العالم- مشكلة تجزئة المعارف التي ميّزت المناهج السابقة ؛ إذ تضمّ في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلّمها، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية. وللتذكير، فإنه اعتُمد في بناء المناهج لدينا، حتى نهاية القرن الماضي، على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية،"..إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين، ولأسباب موضوعية عدّة يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الآخر لظروف العمل، كانوا لا يولون إلاّ أهمية نسبية لهذه المقاربة، وكثيراً ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها على الأقل. والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، ممّا يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف ؛ وبعبارة أخرى، يجد نفسه يتعلّم من أجل أن يتعلّم، وليس لفعل شيء ما، أو تحليل واقع والتكّيف معه استناداً على ما تعلّمه"[4].

[1]- بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 38.
[2]- بوعلاق، المرجع السابق، ص 38.
[3]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، عدد16، ط1، 2000، ص 50.
[4]- الكتاب السنوي للتربية، مرجع سبق ذكره، ص7. بتصرف.

هذا، وقد ظهرت حركة التربية القائمة على بيداغوجيا المشروعات Ż الكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سنة 1968، وعرفت في الثمانينات نموّاً هامّاً بتأكيدها على الكفـاءات بالمعنى الذي يحقّق النهايات العظمى للتربية المحدّدة في النصوص الرسمية، والمبنية على الموقف المشكل الدّال بالنسبة للمادة، أو المشترك بين الموادّ المختارة، على أساس كونـه علميـاً أو اجتماعيـاً أو أخلاقياً. ومن الجدير ذكره أن البيداغوجيا الجديدة مستمدّة من جذور نظرية المعرفة ومتأثرة بقوة من تطوّرها، ومن أعمال المختصّين في التعليمية كـ (بيـاجي) في البنيويـة و(تشومسـكي) في الألسنية، ولكن نلمس أسسها النظرية والإمبيريقية خاصة في فلسفة ديوي في التربية التقدمية.

إن طرح فكرة المشروع في التعليم ترجع إلى مرّبيي القرن الثامن عشر والتاسع عشر : (جان جاك روسو **1712 – 1887**)، (سبتالوتزي **1746 – 1827**)، و(فروبل **1782- 1852**) وغيرهـم، حين نادوا بحرية الطفل وإعطائه المكانة المناسبة في عملية التربية والتعليم وجعله مركـز الاهتمـام الذي تدور حوله العملية التربوية بما فيها من جهود المرّبين والمعلمين وإدارة المدرسة وغيرها ؛ ومنذ ذلك التاريŇ بدأ المرّبون يفكرون في الوسائل التي تحقّق هذه الغاية من التربية والتعليم،"..وبالرغم من أن تقدّم الإنسان في مضمار الحياة وبناء صرح المدنية، كان نتيجة لما قام به من المشـروعات المتعدّدة، فإن استخدام المشروعات كوسيلة تربوية في المؤسسات التعليمية وكطريقة لها معالم محدّدة لم يكن معروفاً قبل بداية القرن العشرين، ولم يتّخذ صورة جديدة قبل عام **1920**"[1].

وقد أفضت فلسفة ديوي العملية الأداتية وأفكاره التربويـة التقدميـة إلى إنشـاء نمـوذج بيداغوجي خاص يتجسّد أوّلا في بيداغوجيا المشروعات، Ż في العديد من الممارسات التربوية التي جاءت بعد بيداغوجيا المشروعات أو عاصرتا والتي تحمل تأثيرات فلسفة التعلم بالعمـل ومنـها (مشروع المؤسسة)، وبالطبع (المقاربة بالكفاءات) ؛ إذ "..يقول الباحثان (ف.تيلمان **F.Tilman**) و(د.غروطايرس **D.Grootaers**) : إن النماذج البيداغوجية الĜ تصبّ في بيداغوجيا المشروعات لها قاسم مشترك واحد وهو أنا كلها تعتبر المتعلم هو مركز العملية التربوية، وتقوم عليه وعلـى الفعل القابل للملاحظة والقياس، والتعلم فيها يرتبط بكل ما هو ملموس ككفاءة"[2].

إن فلسفة التعلم بالعمل هي أساس طريقة المشروع التي ترى أن مبدأ التربية هو الطفل وبيئته الاجتماعية، والفلسفة العملية تترك الطفل يجرّب ما يشاء له أن يجربّ، ويتّصل بالمتمع، ويتحـتّم على المعلم أن يتأكّد دائماً أن الطفل معرّض دائماً لهذا التفاعل الحرّ بينه وبـين بيئتـه الطبيعيـة

[1]- محمد مقداد، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، باتنة 1994، ص 97.
[2]- محمد مقداد، المرجع السابق، ص 70.

والاجتماعية معاً؛ إذ أثبتنا فيما سبق بشيء من التفصيل (من خلال مباحث الفصل الثاني) عقيدة ديوي التربوية التي مؤدّاها "..أن التربية هي توجيه الدوافع والقدرات الطبيعية نحو تحقيق حاجات الطفولة في البيئة ونتيجة فعل هذه التربية هي تخريج عقل قابل للتشكيل، نشيط منتج في جميع الأحوال والمواقف، يستطيع أن ينشئ ويبدع، وهذا هو ما يحدث فعلا في طريقة المشروع إذا ما طُبّقت بروح الفلسفة العملية"[1].

وقد اختلف المربّون في تعريف هذه الطريقة قبل (وليم كيلباتريك W.KILPATRIK، وهو أحد مريدي ديوي) ؛ إذ كان لفظ المشروع يُستعمل من قبل علماء الزراعة العملية والهندسية في الحقول الزراعية التجريبية في أمريكا ومن هناك انتقل اللفظ إلى المدارس وأخذ معناه يتحدّد تدريجياً إلى أن ظفر به (كيلباتريك)، حيث أوجد طريقة المشروع كطريقة للتدريس عندما أراد أن يطبق فلسفة ديوي التربوية التي تقوم على فكرة أن التربية عملية نمّو عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها سواء كانت طبيعية أم اجتماعية ؛ وبالجملة، أصبح"..من المعروف أن طريقة المشروع كانت من أبرز التطبيقات في عالم التربية للفلسفة البراغماتية على وجه العموم، ولوجهة نظرهم الخاصة بقضية التفكير على وجه الخصوص"[2]، وعلى هذا الأساس رأى أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعّبر عنها التلاميذ، كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة ؛ فالمشروع في نظره تجربة لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج. وكان غرض (كيلباتريك) من طريقته أن يوجد موقفاً تعليمياً يجتمع فيه "..وضوح الهدف والنشاط التعليمي، ويمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي. ولعلّ هذا ما نادى به ديوي دائماً من أن التربية الحديثة تقوم على علمين هامّين هما : علم النفس وعلم الاجتماع ؛ أي على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى. ومن هنا عرّف (كيلباتريك) المشروع بأنه : الفعالية القصدّية التي تجري في محيط اجتماعي"[3].

وينبثق عن المشروع الاجتماعي غايات كبرى تحمل قيم المجتمع وتطلّعاته، وينتج عن هذا المشروع مشاريع تربوية في مجال الكفاءات الممتدّة ثُم مشاريع بيداغوجية، ويتمفصل المشروع التربوي إلى برامج تعليمية خاصة بكل مادة دراسية في مجال الكفاءات المرحلية والختامية، ويتفرّع البرنامج إلى محاور: كفاءات معرفية، مهارية، وجدانية، والمحور إلى أنشطة : إنجازات، مؤشرات.

ويتطلب منا هذا الانتقال العمودي بالكفاءات تحديد مصطلحي المشروع من حيث المرجعية :

---

[1]- محمد مقداد، قراءات في طرائق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص 70.
[2]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 100.
[3]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج 2، دار المعارف بمصر، طبعة 2، القاهرة(د.ت)، ص 104.

- المشروع التربوي (Projet Educatif) : يجب تناول مفهومه ضمن منظومة القيم والمثل الروحية للمجتمع والتي تُعتبر بمثابة مرجعيات ؛ إنه"..خطة تسعى إلى تحقيق أهـداف معرفيـة ومهاريـة ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة"[1].

- المشروع البيداغوجي (Projet Pédagogique) : ينتقل من مجال القيم إلى مجال الفعل المباشـر، ويمثّل "..كل صيغة تحدد مواصفات التخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات التي يلتزم بها شركاء الفعل التربوي على مدى تكوين معّين أو دورة دراسية محّددة، كما يتضمّن الوسـائل المسـتعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التقويم"[2].

ومن هذين التعريفين يّتضح لنا أنه لابد أن تتوافر في المشروع شروط وخصـائص أهمّهـا: "..أن يكون شيئاً مرغوباً فيه أو تدعو الحاجة إليه، وأن يكون فيه قيام بالتزام مخطّط، وأن يكون ذا قيمة تربوية كبرى، وأن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية غير مصطنعة، وأن يسير التلميذ في أدائه إلى النهاية. وعلى ذلك، يجب أن يكون المشروع مما يشعر التلميذ والمعلّم كلاهما بالحاجة إليه"[3].

ويمرّ المشروع بعدة خطوات أو مراحل تتطلّب كل واحدة منها رعاية خاصة من جانب كلٍّ من المعلّم والتلميذ، "..والتي تهيّء ظروف النجاح لطريقة المشروع، وتتداخل كل منها في الأخرى تداخلا كبيراً بوصفها كلها مظاهر في عملية واحدة"[4]. وهذه الخطوات هي :

1. اختيار المشروع : وهذه الخطوة هامّة جدّاً بل أساسية في طريقة المشروع ؛ "..إذ تـؤثر تأثيراً كبيراً في نجاح هذه الطريقة أو فشلها. وهي تبدأ عادة بقراءة بعض الأخبـار أو المعلومـات المعينة والتي تثير مناقشة التلاميذ ويشترك معهم فيها المعلّم، أو تدور حول مشكلة واجهت أحـد التلاميذ، أو مشكلة يصادفها التلاميذ في المدرسة أو البيت، أو حـول بعـض مظـاهر الحيـاة الاجتماعية التي تّتصل بحياة المتعلمين، أو حول ما قرأه التلاميذ ولم يستطيعوا فهمه جيداً، أو جولة قام بها التلاميذ، أو خبر يهمّ التلاميذ أو يّتصل بحياتهم، ويحاول المعلّم أن يُنهي المناقشة بأن يشـعر التلاميذ بنقص فيما لديهم من معارف ومعلومات"[5] ؛ وبعبارة أخرى بشعورهم بحاجـة ورغبـة أكيدة لابدّ من إشباعها. وفي ضوء هذه الرغبة يوجّه المعلّم تلاميذه ليحدّدوا ما يرغبون فيه كهدف لهم، أو يقترح التلاميذ مشروعات ليقوموا بها ليشبعوا هدفهم. وهكذا يقوم التلاميذ بالمقارنة بـين هذه المشروعات بتوجيه من معلّمهم حتى يختاروا واحداً يّتفقون عليه، "..ويراعي المعلّم أن يكون

[1]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 276.
[2]- ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو برانت، ط1، 2004، ص 92.
[3]- محمد مقداد، قراءات في طرائق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص 103.
[4]- مقداد، المرجع السابق، ص 111.
[5]- مقداد، المرجع نفسه، ص 112.

المشروع الذي اختاره التلاميذ متماشياً مع ميولهم وفي حدود إمكاناتهم واستعداداتهم ووقتهم وإمكانات المدرسة والبيئة المحلية، كما يكون متّصلا بحياتهم ومتضمّناً أنواعاً مختلفة من النشاط بحيث يراعى ما بينهم من فروق فردية، وأن يمكنهم من كسب مهارات وميول واتجاهات جديدة مرغوب فيها. ويتطلب هذا أن يكون المعلّم على دراية تامة بميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم والطرق والوسائل التي يتّبعها معهم ليثير ميولهم، ويوجّههم ويرشدهم على نحو سليم مناسب"[1].

2. **وضع الخطة :** بعد وضوح الهدف وتحديده واختيار المشروع في ضوئه، يقوم التلاميذ بمساعدة المعلّم بوضع تخطيط يتضمّن مناقشة المشروع الذي اختاروه واتفقوا عليه، وأنماط النشاط الفردي والجماعي التي يتطلبها هذا المشروع، والقراءات ومصادر المعرفة الأخرى التي تفيد فيه، والاستراتيجيات التي يمكن اتباعها في معالجته، وقيمة كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات التي سيلاحظون نموّها، وفي كل هذا تُتاح فرص للتلاميذ ليقدّموا اقتراحاتهم ويناقشوها سوياً ؛ "..وفي ضوء هذه المناقشة، وتحت إشراف المعلّم، يتّفق التلاميذ على ما سيتبعون في عملهم، ويضعون خطة محكمة. وتحت إشراف المعلّم أيضا يدوّن التلاميذ هذه الخطة ويبيّنون فيما يكتبون أنماط النشاط التي يتّفق عليها، وخطوات كل نوع منها واتجاهاته، ومصادر المعرفة اللاّزمة له والوسائل التي يتطلبها، ودوركل من الفرد والجماعة فيها، ويختار كل تلميذ ما سيقوم به من نشاط وفقاً لإمكاناته وميوله، وفي إطار الخطة التي وضعها وقام بتدوينها"[2].

3. **تنفيذ الخطة أو المشروع :** يقوم كل تلميذ بدور في تنفيذ الخطة التي تمّ وصفها وتسجيلها ؛ أي يتحمّل مسؤولية دوره كعضو في جماعة يتعاون مع أصدقائه لتمام المشروع في ضوء الهدف المتّفق عليه، ويهيّئ المعلّم الظروف الملائمة، ويوجّه التلاميذ إلى ما يعينهم على تنفيذ الخطة دون الابتعاد عن الهدف، ويكون المعلّم موجّهاً ومرشداً، ويلجأ التلاميذ إليه لمساعدتهم على تذليل صعوبة أو حلّ مشكلة أو تفسير ما غمض عليهم، ويوجّههم ليتعلموا من أخطائهم بمعرفة أسبابها ونتائجها، وكيف يتجنّبون هذه الأخطاء مستقبلا، "..وتتكوّن في هذه المرحلة مجالات الممارسة الشخصية بتحقيق النواحي المختلفة من المهارات والميول والقدرات الخاصة، وإذا ظهرت مشكلة أو صعوبة جديدة في أثناء تنفيذ الخطة لم يتوقّعها التلاميذ فإنهم يجتمعون تحت إشراف المعلّم ليناقشوها من أجل العمل على مواجهتها، وقد يتطلب الأمر تعديل توزيع النشاط على التلاميذ ليتماشى العمل أكثر مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم"[3].

---

[1]- عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، القاهرة 1966، ص 570.
[2]- محمد مقداد، قراءات في طرائق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص 113.
[3]- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مرجع سبق ذكره، ص 572.

4. الحكم على المشروع : إذا أتمّ التلاميذ تنفيذ الخطة التي رسموها وحققوا الهدف الذي كانوا يستهدفونه من المشروع، يلجؤون حينئذ إلى إصدار حكمهم عليه، لكي يتبيّنوا مدى ما حققه من هدفهم، وما اكتسبوه من خبرة في شتّى النواحي أثناء القيام به. ومما يساعد التلاميذ في الحكم على المشروع سعي المعلّم إلى أن يعينهم على تحديد القيم والأهداف التي يستطيعون أن يصدروا حكمهم في ضوئها، وفي هذا التقويم أيضا يقف التلاميذ على مدى إفادة المشروع لهم، ويتأكدون من هذه الإفادة، وبهذا الشكل يكون التقويم عملية مستمرة، "..ولكن في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به، ويعرض جميع التلاميذ ما وصلوا إليه في معرض المدرسة، وكل هذا ليرى التلاميذ بأنفسهم ما وصلوا إليه من الهدف الذي حدّدوه ؛ أو بعبارة أخرى ليروا ثمرة نشاطهم ويحكموا عليها"[1]. ونستنتج أن ذلك لا يتحقق بصورة وافية إلاّ إذا قام المعلّم والتلاميذ بعد الانتهاء من كل مشروع بكتابة تقرير مفصّل عنه يتمّ فيه توضيح كيف نشأ، وبيان خطواته وصعوبات تنفيذه، مع تضمينه بعض الاقتراحات التي تستهدف تحسينه.

إن هذه الطريقة رغم فعاليتها لم يوجد لها مكان إلاّ مؤخراً في مدارسنا، بالرغم من أن مؤسسات تربوية قليلة اعتمدت دراسة بعض المشروعات دراسة محدودة، وكان التلاميذ يقومون بذلك في حصص معّينة،"..أمّا بقية الحصص فكانت تسير فيها الدراسة بالطريقة العادية المائلة في بعض الأحيان إلى الطريقة التقليدية نتيجة خلوّ الطريقة من الفعالية التربوية اللازمة. ويرجع هذا إلى عدم تغيير نظام هذه المدرسة تغييراً يتناسب وما تتطلبه طريقة المشروع كطريقة محكمة وليست وحيدة في المدرسة. وعدم الأخذ بهذه الطريقة كطريقة مكملة للطرق المستعملة في المدرسة الجزائرية يعود إلى سببين على الأقل : أوّلهما أنه يتطلب معلّماً من نوع خاص، وثانيهما أن مدارسنا مقيّدة بالحصص والجداول"[2].

إن إمكانيات أغلب المدارس كانت عاجزة عن أن تؤدّي إلى الأخذ بهذه الطريقة ؛ ونقصد بذلك هيكلية المدرسة الجزائرية : الأجهزة، الأدوات، وسائل الإيضاح، المكتبة، عدد التلاميذ في القسم الواحد، وعدد المعلمين، وكذا حالة التلاميذ الاقتصادية التي قد لا تسمح بالمساهمة في ما تتطلبه المدرسة من المساهمات ؛ وهذه الصعوبات كلّها "..أدّت بالمدارس إلى استعمال طرق مشابهة في بعض الجوانب لطريقة المشروع مثل: طريقة النشاط، والطريقة الجماعية في النهج المحوري، والسير في هذا المنهج وفق الأساليب التربوية الحديثة دون التقيّد بطريقة تدريس خاصة."[3]

---

[1]- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مرجع سبق ذكره، ص 574.
[2]- محمد مقداد، قراءات في طرائق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص 120.
[3]- محمد مقداد، المرجع السابق، ص 120.

ونوجز في الجدول أسفله تحوّل المسار البيداغوجي من التركيز على المحتويات، مروراً بالأهداف (الجيل الأول)، ووصولا إلى الكفاءات التي يرى فيها البعض أنا بمثابة (الجيل الثاني) للأهداف، وتكون بمثابة حركة تصحيحية انبثقت عن نموذج التدريس الهادف[1]:

بيداغوجيا المحتويات (التقليدية)	بيداغوجيا الأهداف (الجيل 1)	بيداغوجيا المشروع (الجيل 2)
- نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم.	- أهداف سلوكية قريبة المدى.	- مقاربة وظيفية بالسعي وراء تكيف المتعلم مع المحيط.
- اعتماد تام على المقرر واعتماد الحفظ والتكرار وإعادة الإنتاج كمعيار للتقويم.	- تعتمد ثلاثة مبادئ : العقلنة والفعالية والمردودية.	- اعتماد الطرق النشيطة في التكوين (حل المشكلات والعمل في مجموعات).
- مناهج متنافرة.	- مناهج مجزأة.	- مناهج متضافرة.

وفي الخلاصة، يوجد بين مفهوم الهدف ومفهوم الكفاءة، في آن واحد، انفصال واستمرار ؛ ويؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم الكفاءة ويرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة حرفية جامدة تجزئ المعارف والمهارات، بل تحثّهم على تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حلّ المشكلات أو إنجاز المشاريع التي يستدعي الدّمج بين هذه الرباعية : (المعارف **savoirs**، والمهارات **savoir-faire**، والقدرات **savoir-être** والاتجاهات **savoir-devenir**)، وذلك باعتماد التدريس بالكفاءات الذي يمرّ عبر أجرأة الكفاءات إلى مهارات وقدرات عليا تُترجم إلى أفعال قابلة للملاحظة والقياس كاتجاه، شريطة عدم الوقوع في البنية التجزيئية والمعقدة للأهداف الإجرائية المتبنّاة في بيداغوجيا الأهداف الصنافية.

إن بناء تعلّمات من هذا القبيل يفترض الإلمام بمفهوم الكفاءة من جهة، والمقاربة بالكفاءات كاستراتيجية من جهة ثانية، ولا يمكن دراسة وفهم الكفاءة دون تحديد واضح للمفاهيم ذات الصلة بها، بحيث يسمح تحديد هذه المفاهيم، من جهته، بإثبات علاقتها الوظيفية بفلسفة التعلم بالعمل كإطار مرجعي ؛ وهذا ما سنحاول بيانه في المبحث التالي.

***

[1]- رشيد الكنبور، المقاربة بالكفايات مصوّغة للتكوين المستمر، www.rachid.com بتاريخ : 2006/03/21.

الفصل الثالث

المبحث 2

مستحدثات المناهج وتفعيل المقاربة بالقدرات والكفاءات

تبدو الحاجة ملحّة إلى إبراز أهمية المقاربة بالكفاءات ضمن هذا المسار الجديد الذي شُرع في تبّنيه من طرف دول أوروبا تباعاً في الثمانينات من القرن الماضي وفي بلادنا مع نهاية التسعينات ؛ "..وإذا كانت بيداغوجيا الأهداف تجزيئية وهرمية ولا سياقية، فإن المقاربة بالكفاءات سياقية وشاملة ومندمجة ووظيفية. وتعدّ الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاءة، ومن أهمّ محكّاتها الجوهرية لتقويمها إنجازاً وأداء ومؤشراً، ولايمكن تصور الكفاءات بدون الوضعيات تماماً، لأنها هي التي تجعل من الكفاءة وظيفة لا سلوكاً، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة"[1].

والحديث عن الكفاءات لابدّ له من نسقية في الإطار العام ؛ والمقصود هنا بالإطار العام، هو استحضار مختلف المبرّرات والحيثيات في تقديم الكفاءة، فإننا نسعى إلى الإحاطة بهذا المفهوم من كل جوانبه باعتبار المقاربة بالكفاءات مقاربة جديدة في المنظومة التربوية الجزائرية، وذلك حتى يخرج هذا المفهوم- وما يدور في فلكه من مفاهيم أخرى- من اعتباره مجرد تقليعة لدى كثير من المدرسين، إلى تصنيفه ضمن تحوّل عالمي وتطوّر جذري للمفهوم السابق للمدرسة التقليدية ليحلّ محلّها مفهوم نجاعة وكفاءة المؤسسة التربوية ؛ فمعروف أن أهمية مشروع المؤسسة مثلا، يكمن في استغلال القدرات الكامنة التي تسمح فعلا بتكوين كفاءات للقيام بأشياء تنفع الفرد والمجتمع، ونعني بهذه الكفاءة في التربية مبدئياً "..كل ما يجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكّن من التصرّف خارج المدرسة، ومواجهة وضعيات معقّدة ؛ أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقّع واتخاذ القرارات والتنظيم والتفاوض، على اعتبار أن المدرسة لا يمكن أن تقوم بكل شيء ؛ لأن جعلها تحتكر كل القيم وكل المعارف وكل التعلّمات لوحدها مضادّ للتربية"[2].

ولقد انصبّ اهتمام الكثير من دول العالم على السبل التي بمقدورها تحقيق جودة التعليم والرفع من مردوديته وفائدته الاجتماعية والتنموية، ومساهمته في الازدهار الاقتصادي والرخاء البشري ؛ وكل ذلك في إطار مشروع تربوي محدّد وواضح المعالم. فدول الاتحاد الأوروبي، على سبيل المثال، انكبّت منذ عقدين من الزمن تقريباً على تدقيق ما سُمّي بالكفاءات- المفاتيح،[3] فتمّت "..إعادة النظر في بريطانيا في المناهج التعليمية خاصة المتعلّقة بالتعليم الإجباري[ما كان يُسمّى عندنا بالتعليم الأساسي] منذ منتصف التسعينيات. ويرجع ذلك إلى عدم رضا المشغّلين منذ الثمانينات بمستوى الكفاءات التي يتوفّر عليها الوافدون الجدد على عالم الشغل من التلاميذ الذين

---

[1]- رشيد الكنبور، المقاربة بالكفايات مصوغة للتكوين المستمر، مرجع سبق ذكره، بتاريخ 2006/03/21.

[2]- أوليفيي روبول، قيم التربية، ترجمة / عبد الكبير معروفي، دار توبكال، المغرب 1994، ص 33.

[3]- باللغة الفرنسية (compétences-clés)، وبالانجليزية (key-skills).

ينهون تعليمهم الإجباري ويلتحقون بعالم الشغل. ولذا حُدّدت كفاءات تتجاوز القراءة والكتابة والحساب إلى القدرة على استخدام كفاءات داخل سياقات جدّ متنوّعة، وتمّ التركيز منذ إصلاح المناهج التعليمية سنة **1995** على ثلاث كفاءات هي المتعلّقة بالتواصل، وباستعمال الحساب، وبتكنولوجيا المعلومات، كما أُعيد في سنة **2000** ترسيخ وتدقيق المقاربة المبنية على الكفاءات الأساسية أو الكفاءات- المفاتيح التي صارت كالتالي : التواصل، استخدام الأعداد، تيكنولوجيا المعلومات، تحسين التعلم، الإنجاز الشخصي، وأخيراً حلّ المشكلات"[1]. أمّا في فرنسا فقد "..حُدّدت الكفاءات- المفاتيح بشكل واضح ودقيق بالنسبة للتعليم الإجباري في القراءة والكتابة والحساب، مميّزة بين كفاءات عامة وأخرى خاصة أو نوعية. وهذه الكفاءات محدّدة انطلاقاً من كفاءة أساسية هي التحكم في اللغة"[2].

ويجدر التذكير أن المقاربة بالكفاءات في الوسط التربوي جاءت بعد تطبيقها في الميدان المهني ولذا ارتبط مفهوم الكفاءة بالميدان المهني ؛ فاكتساب المعارف أو القدرات لا يعني أننا صرنا أكفاء، فقد نستطيع الإلمام بقواعد والتقنيات مثل المحاسبة دون تطبيقها في الوقت المناسب، وقد نستطيع الإلمام بالقانون التجاري كلّه ومع ذلك لا نعرف كيف نحرّر عقداً من العقود، وبذا نعتبر أن الكفاءة لا توجد إلاّ ما تأكّد منها وتجلّى في الأداء،"..ويقتضي تكوينها ثورة ثقافية صغيرة للانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب، استناداً إلى مسلّمة بسيطة وهي أن الكفاءة تتكون أساساً ومباشرة بالتدرّب على المواقف ؛ الأمر الذي أدّى إلى التخلّي عن الدروس التلقينية، لأن الأمر متعلّق بالتعلم عن طريق ممارسة فعل التعلم وبتعلم ما يُجهل فعله"[3]. وإذا كانت المناهج الحالية في بلادنا"..قد بُنيت على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، فإن المناهج الجديدة قد أُعدّت على أساس المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي"[4] ؛ وهذا مسوّغ تحديث المناهج.

إن أيّ تحديث للمناهج يعني التغيير، ولكنه تغيير مقصود يقوم على الدراسة والتخطيط، ويهدف إلى تحسين العملية التربوية ومخرجاتها. ومن هنا تبدو شمولية التحديث وعدم اقتصاره على عنصر أو أكثر من عناصر العملية التربوية، كضرورة للمناهج الجديدة ضمن الإصلاح القائم على إدراك حقيقي للعلاقة الوظيفية بين كل مكوّنات السياق العام الذي يؤثر على المتعلم والمنهاج

---

[1]- Eurydice, Les compétences clés, PUF, Paris 2002, p, 157. أو الشبكة المعلوماتية الأوروبية حول التربية.

[2]- Eurydice, Ibid, p, 99.

[3]- نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد47، مرجع سبق ذكره، ص 6.

[4]- النشرة الرسمية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، منشور إطار رقم : 2003/245، عدد خاص، جانفي 2005، مرجع سبق ذكره، ص 31.

معا، لأن المسألة ليست تبديل مفردات بأخرى، ولكنها مسألة تصور عميق أساسه تغيير المقاربة من بيداغوجيا تجزيئية إلى بيداغوجية شمولية، "..وإذا ظلّت أبعاد النظام التعليمي المختلفة ساكنة، ولم تتغير سوى البرامج والخطاب الذي نوظفه في الحديث حول غايات المدرسة، فإن المقاربة بالكفاءات وتجديد البرامج بشكل عام، لن يكون إلاّ نزوة عابرة وتغييراً عرضياً في حياة النظام التعليمي"[1]. ولذا،"..أصبح النظام التربوي مُجبراً على القيام بتعديلات في المحتويات وطرائق التعليم بما يتلاءم وحاجات المتعلم التي تفرضها مستجدّات العصر"[2].

ومع أنّ الاصطلاح التربوي يميّز بين البرنامج والمنهاج، من حيث أنّ الأول يدلّ- في عرف المربّين القدامى- على"..مجموعة المواد الدراسية المقرّرة على قسم من الأقسام أو مرحلة من المراحل الدراسية، ومجموعة المعلومات والحقائق العلمية والمعرفية التي يشتمل عليها مقرّر كل مادة من المواد"[3]، وأن الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم بوصفه "..مجموعة من الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلم تتضمّن الأهداف والأدوات والاستعدادات المتعلّقة بالتكوين الملائم للمدرسين"[4]، إلاّ أن التّمادي في رسم البرامج قد يُحيلنا مرّة أخرى إلى المدرسة التقليدية حينما كان المثقف الحقيقي"..هو الذي يعرف النصوص المؤسّسة للحضارة بما فيها المؤلّفات الكبرى ؛ فلكي تكون مثقّفاً ينبغي دراسة النصوص، والمعرفة بالشروح والتعليقات التي قام بها الأساتذة الكبار حتى تتمكن من التعليق على النصوص المؤسسة ؛ وقد كان هذا التصور أساس البرامج التعليمية"[5]، فساد الاعتقاد حينئذ، أن الأمر كان له ما يبرّره،"..حين بدت ضرورة تنمية برامج دراسية لنقل المعارف الجديدة، مما جعل السؤال المطروح هو: ما هي المعارف الضرورية الصالحة لهذه المرحلة أو تلك من التمدرس والتكوين؟"[6]

لكن مع تطور الإنسان وتغيّر تركيبة المجتمع، وما واكب ذلك من تأثيرات علمية ونفسية، أصبح مفهوم البرنامج التعليمي أكثر شمولية، وأقرب إلى التداخل مع مفهوم المنهاج من حيث كونه ينطوي على"..مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها وتنظيمها وتوجيهها والإشراف عليها والتأثير بها على شخصية الفرد، بحيث تنمو نموّاً متكاملا سواء داخل أو خارج المدرسة "[7]، وذلك بتوفير قدر من المرونة الكافية على نحو ما تكشف عنها مصطلحاته الجديدة المستحدثة، مثل:

[1]- فيليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة / لحسن بوتكلاي، ط1، 2004، ص 95.
[2]- الكتاب السنوي للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 3.
[3]- نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد46، ماي 2002، ص 6.
[4]- G. Delandsheere, Définir Les objectifs de l'éducation, Ed. PUF, Paris 1980, p,167.
[5]- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 82.
[6]- J-M.Deketele, Ibid, p, 85 ,
[7]- نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، العدد46، ص 6.

- الوحدة أو المحور (Module) : وهي"..وحدة معيارية[...] تدخل في تأليف كل متكامل أي منهاج قابل للإدراك والتعديل والتكيف، وكفيل ببناء برنامج دراسي على القياس المطلوب"[1].

- المقطع أو الحلقة (Séquence) : وهي"..وحدة تكوين صغرى أو ضمنية تسمح بتحقيق هدف مركب قابل للتحليل إلى مؤشرات أو سلوكات، تتمّ بالملاحظة والقياس، وتمظهر التحكم في الهدف، وتُستخدم كمعايير للتقويم"[2].

وهذه المرونة هي ذاتها التي تقتضيها المقاربة الجديدة دون شك، إذ "..لا يمكن أن ندرّس بالكفاءات ونحن نعرف منذ الدخول المدرسي ما سنعالجه في شهر ديسمبر ؛ لأن الأمور رهينة بمستوى التلاميذ ومشاركتهم وبالمشاريع التي ستُنجز وديناميكية المجموعة- الفصل"[3]. ويتعزّز ذلك أكثر لما نستذكر ما ذهب إليه ديوي حين اعتبر"..إدراكنا الحالي للأهداف والوسائل هو نتيجة للافتراضات الفلسفية التي نشأت مع (أرسطو)، تلك الافتراضات التي قادتنا إلى تصور الأهداف خارج الفعل الإنساني. ولذلك [رأينا] ديوي يرفض وضع الأهداف كنقاط نائية خارج النشاط الإنساني ويؤكّد ضرورة النظر إليها كمثيرات موجّهة للنشاط الإنساني[...] فالهدف لا يأخذ معناه من ذاته، بل هو عامل يتّصف بكون علاقاته متبادلة ؛ وفي ضوء تحديد الأهداف ورسم المستويات يمكن تقويم الواقع وتخطيط الخطوط العامة للبرنامج"[4].

ونجد في النصوص المشرّعة للإصلاح الجديد في بلادنا ما يدعم هذه التصوّرات كلها إلى جانب"..مبادئ مرجعية أساسية لها أبعاد وطنية مثل: دعم الوحدة والهوية الثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركّبات الثلاثة : العروبة والإسلام والأمازيغية،[...]وأخرى ديمقراطية عالمية وعصرية، [...]وثالثة تربوية مثل: تبنّي المقاربة بالكفاءات واعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة واعتبار المتعلم محور العملية التربوية[...]وبالجملة، دفع المناهج إلى تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف"[5]. وهذا بالضبط ما ارتآه ديوي لمّا ذكر"..أنّ للتربية وظيفة اجتماعية، تنقل المدرسة من مجرّد كونها مؤسسة تصبّ المعارف وتحشو بها عقول التلاميذ، إلى نموذج مصغّر للمجتمع يهيّئ للمتعلم فرص عيش تجارب مماثلة للتجارب التي سيصادفها في المستقبل، وتخلق فيه حبّ العمل والنشاط والإبداع"[6].

G.Delandsheere, Définir Les objectifs de l'éducation, Ibid, p,167. -[1]

[2]- ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مرجع سبق ذكره، ص 109.

[3]- فيليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 83.

[4]- نافذة على التربية، وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، العدد46، ص 6.

[5]- النشرة الرسمية للتربية، منشور إطار رقم : 2003/245، عدد خاص، الجزائر2005، مرجع سبق ذكره، ص 29،30.

[6]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 104.

وإذا كانت الكفاءات هي ترجمة لقيم وغايات المجتمع كما رأينا، فإنها تستمدّ مقوّماتها من المشروع المجتمعي، ومن أبعاده الإستراتيجية والتواصلية والسياسية والثقافية والاجتماعية والعلمية، "..وبهذا تهتمّ الكفاءة الاستراتيجية بتنمية الذات والمواقف الفردية، وتكوين الشخصية، وتعديل منهجية العمل ونتائجه في التنمية، أمّا الكفاءات التواصلية فتهتمّ بتنمية التواصل والتمكن من اللغات واستعمالها، فيما تشمل الكفاءات الثقافية الهوية الدينية والوطنية والإنسانية والتاريخية، والمساهمة في تطويرها من خلال إدراك دورها في المجال الإبداعي، وتأتي الكفاءات التكنولوجية للتحسيس بدور العلم والتكنولوجيا في المجتمع، واكتساب المهارات العلمية وتوظيفها"[1].

ومن جانب آخر، نشير إلى الكفاءات الدنيا ؛ أي الدرجة السفلى من المعارف والمهارات الخاصة بفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة كالمعاقين حركياً أو حسّياً أو المتخلّفين ذهنياً، وهذا مطمح لازال لم يجد بعد معالمه الواضحة والنهائية، والسبب في ذلك كون المدرسة الحالية لا تستطيع، بآلياتها وتكوين أطاراتها، إدماج مختلف الشرائح الاجتماعية ضمن مشروعها. وفي الضفة الأخرى، نتحدث عن كفاءات قصوى تهمّ تعليم الموهوبين والعباقرة وتتيح بالتالي مجالا للحديث عن التميّز والجودة ؛ وبذلك لم يعد البرنامج يقتصر على"..نقل المعرفة، بل يتعدّاه إلى تنمية المهارات الفكرية والاجتماعية العاطفية والحسية الحركية ؛ وهو ما يعني مساعدة المتعلمين على تحصيل كفاءات تكون في خدمتهم طوال حياتهم"[2].

وما دام تنظيم برامج التكوين يتمّ انطلاقاً من الكفاءات الواجب اكتسابها، فإنه لا مناص من مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداده، على اعتبار تغير الكفاءات وفق السياق الذي تُطبّق فيه. وعلى وجه الإجمال، يُنتظر من اعتماد المقاربة بالكفاءات في بناء البرنامج : "..تكييف الغايات المدرسية مع الواقع المعاصر في ميدان سلوكيات العمل، والاهتمام بالقدرة على تجديد المعارف في وضعيات متنوّعة مثل: حلّ المشكلات النفسية، وربط المعارف بوضعيات تسمح باستثمار المعارف والمهارات حسب قدرات التلميذ العقلية وميوله ورغباته"[3].

وتوجد حالياً حركة واسعة في التفكير حول الكفاءة في فرنسا وغيرها، وقد تناولته الكثير من الكتابات بشكل مفصل وعميق ؛ إذ بدأت فكرة التغيير بين **1975** و **1980**، خاصة من خلال أعمال (بيير جيلي **P.GILLET**) في مجال إعداد تصميم للتكوين، و(روبير غانيي **R.Gagné**) واضع الفرضية المركزية للقدرات الذي اعتبرها حالات ثابتة يؤسسها التعلم في المتعلم، وقد وضعها

1- عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة / لحسن اللحية وعبد الإله شرياط، دار المرشد، ط1، 2004، ص 9.
2- هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، المرجع السابق، ص 17. بتصرف.
3- PH.Meirieu, La pédagogie entre le dire et le faire, édition. ESF, Paris 1995, p, 51.

على أسس نفسية بيداغوجية أبرز سماتا التكامل والاندماج. والجدير بالذكر هنـا، أن مفهـوم الكفاءة لا يأخذ مفهوماً واحداً، بل إنه، وكما وصفه (غي لوبوتيرف **G.Leboterf**)،"..مفهـوم حربائي، مما يدلّ على تنوّع وتعدّد دلالاته"[1]. ولذلك لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفـاءة إلاّ مـن خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهرياً من جهة، وكذا تحديد المفهوم في علاقته ببعض المفاهيم الأخرى من جهة ثانية، ومن أهمّ ما عُرّفت به الكفاءة أنا:

- "..ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معّين، وتكون نتيجـة للخـبرة المهنية، ويُستدلّ على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلّق با، كما أنا تكون قابلة للملاحظة انطلاقاً من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به"[2].

- "..تمكّن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (معلومات، معارف، استعدادات، استدلالات) في سياق معّين لمواجهة مشكلات تصادفه، أو لتحقيق عمل معّين"[3].

- "..استعداد للقيام بأفعال (**Actes**)، مثل كفاءة إدارة ما، والتي تُمارس في حدود القانون"[4].

- "..قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محّدد من الوضعيات"[5].

- "..نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية، والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن ضمن الوضعيات، من التعرّف على الوضعية- المشكلة، وحلّها بنشاط وفعالية"[6].

- "..هدف متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحلّ الجيـد للمشـاكل المرتبطـة بمجموعة من الوضعيات باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"[7].

- "..إجابات عن وضعيات- مشكلة تتألّف منها المواد الدراسية"[8].

مما سبق ذكره نستنتج أن الكفاءة مفهوم متشعّب، وأنه من الصعب الاّتفاق حول تعريـف دقيق ومحّدد له، إلاّ أنه يمكن الحديث عن خصائص مشتركة للكفاءة، من قبيل القدرة على دمـج المعارف والمهارات المختلفة وتنظيمها وتحويلها في سياق محّدد إلى عناصر تُوظّف لحـلّ المشـاكل وإنجاز المشاريع والأنشطة ؛ وهي بالتالي عملية متميّزة بالتجديد والحركيـة، ومطالبـة بـالتطور

---

[1]- G.Leboterf, Construire les compétences individuelles et collectives, 3ème éd, DeBoeck, Bruxelles 2004, p,14 .

[2]- A.Guillet, Développer les compétences , E.S.F éditeurs, Paris, 2ème édition, p,13.

[3]- G.Leboterf, Une pédagogie de l'intégration, 2ème édition, De Boeck Université, 2001, p, 66.

[4]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 5، 2004، ص 79.

[5]- PH. Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner ,éditions ESF, Paris 1999, p,17.

[6]- P.Gillet, L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, Education permanente, Nr: 85, octobre 1986, p,17-37

[7]- بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة / عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء 2003، ص121.

[8]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص61.

ومسايرة الظروف المتغيرة. ويظهر في هذا الإطار، الجانب الوظيفي والإبداعي للكفاءة من خلال الإنجازات والسلوكات والمؤشرات التي تدلّ على تحقّقها ؛ إنها بهذا كله نسق يمكّن من التصرّف الجيد في الوقت والمكان والوضعيات المختلفة. وباستجماع هذه التعاريف والتأليف بينها يتمّ استنتاج أن الكفاءة إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حلّ مشكلة، أو التكيف مع وضعية جديدة يتطلّب تحصيلها واكتسابها وقتاً طويلا. ولذلك فهي لا ترادف الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، بل تتعدّاه إلى مفهوم أشمل ؛ إذ تعتبر الكفاءة بمثابة هدف ختامي مُدمج (**objectif terminal d'intégration**)، "..وهو الناتج السلوكي الذي يحقّقه المنهاج كما تظهره عملية التقويم ؛ أي أنها النتيجة المتوقّعة في نهاية مرحلة تعليمية"[1]. ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معّين، أو مرحلة تعليمية محّددة ؛ أي مجموع المهارات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مندمجة لحلّ مشكلات قد تُعرض له مستقبلا، خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالتي تمرّس عليها في برنامجه الدراسي ؛ هو ما نسمّيه بالكفاءة.

وُتصنّف الكفاءات بصفة عامة إلى"..كفاءات نوعية مرتبطة بمادة دراسية معينة في مقابل كفاءات مستعرضة (وُتسمّى أيضا كفاءات ممتدّة)، ويُقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجالات محّددة أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتدّ توظيفها إلى مجالات عدّة أو مواد مختلفة، وكفاءات أساسية قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان وهي التي لا تنبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى، وجميعها ترتبط بالاستعداد (**Aptitude**) بوصفه مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء. ولذلك ُيعتبر الاستعداد دافعاً للإنجاز لأنه الوجه الخفيّ له بالإضافة إلى الميل والرغبة"[2].

والكفاءة أوسع من القدرة (**Capacité**) لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والأداءات كنظام نسقيّ منسجم، بينما"..القدرة هي تنمية نوع معّين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة يدلّ على تنظيم داخلي لدى الفرد المتعلم ينمو عبر عملية التكوين. ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك، الذي تخلقه الأنشطة التكوينية انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة"[3]، وهو أوسع من المهارة (**Habilité**) والأداء أو الإنجاز (**Performance**)، هذا الأخير الذي يتضمّن كل"..ما يتمكن

---

[1]- فاروق حمدي الفراء، وضع برنامج لتطوير كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، منشورات كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة 1982، ص 12.

[2]- PH. Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, Ibid, p,77.

[3]- PH. Perrenoud, Ibid, p,71.

الفرد من تحقيقه آنياً من سلوك محدّد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعدّدة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يُحقّق آنياً. والمؤشر الأساسي (**Indicateur**) على الإنجاز هو السلوك ؛ أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات"[1]. ومن هنا، يعتبر الأداء أو الإنجاز ركناً أساسياً لتقوم الكفاءة، ويُقصد بذلك إنجاز مهامّ في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحدّدة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالٍ من الدقة والوضوح.

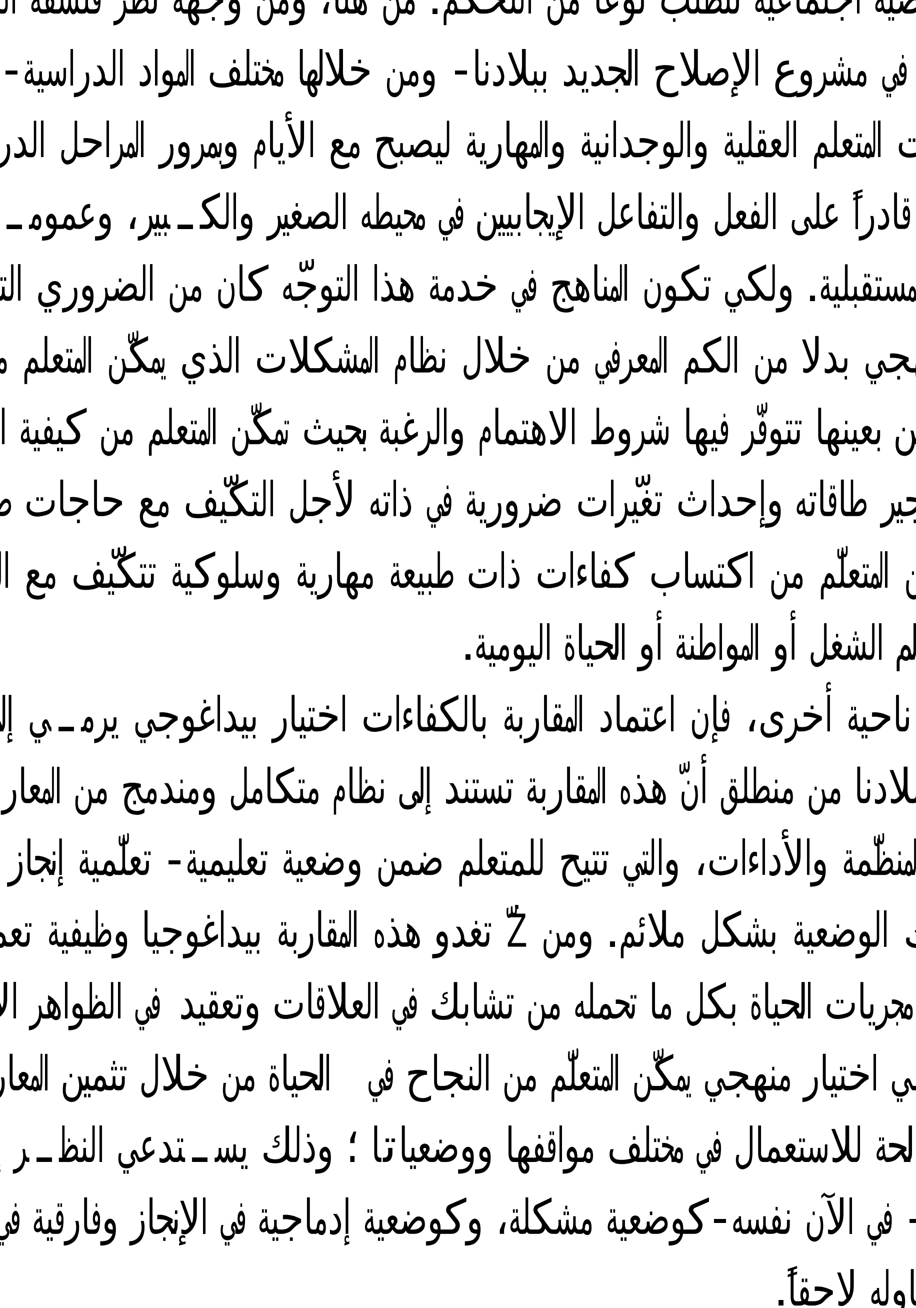
من هنا يتبّين أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعمل على إفساح الفضاء المدرسي وجعله يشجع على التعلم الذاتي بالتمركز حول المتعلم واعتباره الفاعل الأساسي في كل نشاط تربوي، فضلا عن ربط أنشطة التعلمات بحاجات المتعلم وجعل بيئته مصدراً لها. وهنا يبدو تأثير فلسفة التعلم بالعمل جليّاً في تحديث المناهج ضمن الإصلاح بما يجعل المقاربة بالكفاءات أكثر واقعية. ويّتضح من هذا أن الكفاءة تتطلب عملا ذا جدوى، وبالتالي يمكن الحديث عن وظيفتها العملية والتطبيقية ؛ "..وهذا ما يكسبها طابعاً ديناميكياً مادامت ترتبط بالفعل والنشاط"[2]، ويكون ذلك بفتح المجال رحباً أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم، ولا يتأتّى له ذلك، إلاّ عن طريق بناء وضعيات تعلّمية تحفّزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابياً، وبناءً قوامه المساءلة والاستكشاف ارتباطاً بقواعد التفكير العلمي ؛ وهو ما يفسّره مبدأ ديوي الأساسي في فلسفة التعلم بالعمل الذي نظر للتربية على أنّها "..المجال الذي يلتحم فيه الفكر بالعمل ضمن الخبرة، متجاوزاً بذلك النظرة التي احتقرت العمل بكونه وعاء فارغاً من التفكير"[3].

وعلى هذا الأساس النفعي الأداتي جاءت المقاربة بالكفاءات اختياراً تربوياً استراتيجياً يجعل من المربّي فاعلا يعمل على تكوين الكفاءات والمهارات لدى المتعلم ولا يبقى منحصراً في مدّه بالمعارف والسلوكات الجزئية، خاصة وقد أشرنا إلى أن ديوي شدّد على أن"..التربية خبرة يمرّ بها المربّي والطفل معاً في المدرسة وفي البلد الذي يعيشان فيه، ولم يقف عند هذا الحدّ، بل اعتبر التربية تعبيراً صادقاً عن فلسفة الخبرة وعن أداتيته ونزعته الطبيعية"[4].

نستنتج إذن، أنّ هذه المقاربة كتصوّر ومنهج منظم للعملية التعليمية- التعلّمية تستند إلى ما أقرّته نظريات فلسفة التربية المعاصرة وبخاصّة فلسفة التعلم بالعمل كمرجعية فكرية، ولها علاقة

---

[1]- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، عالم التربية، مطبعة النجاح، ط3، 2001. انظر: مادة " إنجاز".
[2]- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 137.
[3]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 86.
[4]- G. Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p 177 – 178.



وظيفية بدرجة أقل بمفهوم علم النفس الحديث الذي يعتبر بأن موضوع النفس هو دراسة التصرّف، وخصيصاً بالنظرية البنائية التي تعدّ أساساً نفسياً لتفسير التعلم وبناء المنهاج المدرسي الذي ينطلق من كون المعرفة تُبنى ولا تُنقل، تنتج عن نشاط وتحدث في سياق ولها معنى في عقل المتعلم ؛ وأنها عملية تفاوضية اجتماعية تتطلّب نوعاً من التحكم. من هنا، ومن وجهة نظر فلسفة التعلم بالعمل، فإن المناهج في مشروع الإصلاح الجديد ببلادنا- ومن خلالها مختلف المواد الدراسية- تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية ليصبح مع الأيام وبمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادراً على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطه الصغير والكبير، وعموماً في حياته الحاضرة والمستقبلية. ولكي تكون المناهج في خدمة هذا التوجّه كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي من خلال نظام المشكلات الذي يمكّن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفّر فيها شروط الاهتمام والرغبة بحيث تمكّن المتعلم من كيفية الاعتماد على النفس وتفجير طاقاته وإحداث تغيّرات ضرورية في ذاته لأجل التكيّف مع حاجات طارئة ؛ إنّه مسعى يمكّن المتعلّم من اكتساب كفاءات ذات طبيعة مهارية وسلوكية تتكيّف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية.

ومن ناحية أخرى، فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات اختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم في بلادنا من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظّمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية- تعلّمية إنجاز المهمّة التي تتطلّبها تلك الوضعية بشكل ملائم. ومن ثمّ تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في الحياة من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقفها ووضعياتها ؛ وذلك يستدعي النظر إلى المقاربة بالكفاءات- في الآن نفسه-كوضعية مشكلة، وكوضعية إدماجية في الإنجاز وفارقية في التفوق على نحو ما سنتناوله لاحقاً.

***

الفصل الثّالث

المبحث 3

أجرأة الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية والتقويم

لا يمكن فهم الوضعيات التعلّمية إلاّ إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي، وهو نفس سياق بيداغوجية الكفاءات ؛ إذ استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين توفير إطارات مدرّبة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها، مما دفع بالمجتمع الغربي إلى إعادة النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، وذلك بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل لمحاربة الفشل المدرسي واللامساواة الاجتماعية ؛ ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والقدرة التنافسية المحمومة والعولمة، فكان على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالإطارات المدرّبة والكُفأة والمتميّزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي، فكانت هذه العوامل وراء أجرأة الوضعيات التعلمية وجعلها فعالة ناجعة وذات مردودية مؤثرة وإبداعية ؛ وذلك كله بناء على فلسفة التعلم بالعمل.

وقد حاولت دول العالم ومن بينها الجزائر، أن تتمثّل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجية الكفاءات والوضعيات لمسايرة المستجدات العالمية ؛ ذلك أن "..للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية وتقييم المدرسة والتمييز بين التقليدية والجديدة منها ومعرفة المدرسة المنغلقة من الوظيفية، إنها تنمّي الأداء والمردودية وتبرز المهارات والمواهب المضمرة والظاهرة، وهي تنشّط بيداغوجية المشكلات والحلول والتعلم الذاتي وتجاوز الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرّس إلى التلميذ السلبي، كما أن الوضعيات هي التي تفرز في النهاية الكفاءات والقدرات العقلية وتربط المدرسة بالواقع"[1].

إن مفهوم الأجرأة- في سياق الإصلاح الجديد- يعني أنه لا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفاءات في إطارها الشكلي، أو بمثابة تقليعة عابرة، أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية وتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة كغايات ومواصفات مثالية بدون تطبيق أو ممارسة فعلية ؛ لأنه "..كما يقول (فيليب بيرينو) : إذا ظلّت المقاربة بالكفاءات على مستوى الخطاب لهثاً وراء الموضة، فإنها ستغيّر النصوص لتسقط في النسيان[...]، أمّا إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات فستصبح إصلاحاً من النمط الثالث لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها"[2].

وعلى وجه الإجمال فإن بناء الكفاءات وتطويرها يقتضي إنجاز مجموعة من العمليات منها : استحضار قدرات ومحتويات سبق اكتسابها كتعلّمات قبلية، وتحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة التي سُتمارس فيها الكفاءات ؛ لأن استحضار التعلّمات السابقة لا يعمل على بناء الكفاءة

[1]- جميل حمداوي، المقاربة بالكفايات، jamilhamdaoui.net بتاريخ : 2007/10/25. بتصرف.
[2]- حسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرينو، مطبعة أكدال، ط1، الرباط 2004، ص 24.

مالم يوظف في إطار وضعية تعلّمية، والعمل على تنظيم القدرات والمحتويات التي تم استحضارها في صورة تعلّمية، وكذا تنظيم هذه الأهداف فيما بينها ضمن وضعية من بين الوضعيات التي سبق تحديدها، ذلك أنه "..إذا كان تحقيق الكفاءة يستلزم استحضار تعلّمات سابقة من قدرات ومحتويات فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتمّ إدراجه في وضعيات تعلمية"[1]. وهكذا، يبدو لنا أن الكفاءة مرتبطة أشدّ الارتباط بالوضعية التعلّمية ؛ أي أن الكفاءة قائمة على إنجاز المهمّات الصعبة وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي. إذن، فالعلاقة الموجودة بين الكفاءة والوضعية هي علاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي ؛ "..إنا عبارة عن معارف تُحيل إلى وضعيات معقّدة وتقود إلى تدبير متغّيرات متباينة، كما تسمح بحلّ مشكلات خارج نطاق الوضعيات القابلة لـRحالة إبستمولوجياً فقط إلى 0صّص وحيد"[2].

وتقترن الوضعية **(Situation)** في الاصطلاح العام بدلالة أخرى وهي السياق **(Contexte)** الذي هو"..مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"[3]، لكن الوضعية تتميّز عنه لأنا تفيد"..أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الحدث أو يتموقع"[4] ؛ أي أن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يُحدّد السياق خارجاً عنها. ويمكن أن نفهم من كل هذا أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية التي تحيط بالحدث وتحدّد سياقه، وأنا قد تتداخل مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والاختبارات والمحكّات وذلك باعتبارها "..مجموعة من الظروف التي يوجد فيها الفرد وتفرض عليه إقامة علاقات محدّدة ومضبوطة، مجّردة وملموسة، مع الجماعة والبيئة التي يعيش فيها"[5].

ويمكن أن 0دّد أنواعاً كثيرة من الوضعيات الموقفية قياساً على ما ذهب إليه (إيريبان **A.Irribane**) في تصنيفه للكفاءات مثل"..وضعيات تقليد ومحاكاة، ووضعيات تحويل، ووضعيات تجديد. ومن الناحية التقويمية فإننا نجد وضعيات أوّلية ووسيطية ونائية. ومن حيث المحتوى ثمة وضعيات معرفية ثقافية ومنهجية تواصلية ووجدانية أخلاقية وحركية ومهنية تقنية"[6].

أمّا في مجال البيداغوجيا والديداكتيك فإن الوضعية تُعرّف بأنا حالة "..ملموسة تصف في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية والمهمّة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية

1- Xavier.Rogiers, une pédagogie de l'intégration, 2ème éd.De Boeck université. Paris-Bruxelles 2000, p, 64

2- Ph.Meirieu, L'envers du tableau, Quelle pédagogie pour quelle école ? 3ème éd, ESF, Paris 1995, p, 111-112-

3- Paul Robert, Le Petit Robert, Paris, édition-1992, p, 378.

4- Le Petit Robert, Ibid, p, 1820.

5- J.Leif, philosophie de l'éducation, Tome 4, éd. De la grave, Paris 1974, p, 244.

6- A.Irribane, La compétitivité: Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris 1989, p,49. بتصرف.

والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاءة والبرهنة عليها"[1]. وهي بذلك تتفرّع إلى :

1- وضعية تعلّمية عامّة: وتُعرّف"..بأنها الحال الذي يتمّ فيه نشاط، أو يقع فيه حدث تعلّمي. وتحيل لفظة الوضعية إلى مفهوم يُقصد به مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد"[2]. وهذا المعنى مستوحى دون شك مما ذهب إليه ديوي من أن التعلم يجب أن يتمّ "..وفقاً لمواقف محدّدة تختلف باختلاف السياق الذي يوجد فيه الشخص مما ينعكس على غاياته وأهدافه، على أن لا يُفهم منها- أي الأهداف والغايات- أنّها ضرب من الحقائق المجرّدة، حيث أنّ الهدف يكون غاية قبل أن يُنجز، لكن بمجرّد إنجازه سيكون وسيلة لغاية أخرى"[3]. والوضعيات التعلّمية المرحلية شرط لبناء الكفاءة كمحطة يتمّ التوقف عندها بعد اجتياز مراحل متعدّدة من التعلّمات الضرورية، وطبيعي أن هذه التعلّمات تتحقق مرحلياً رغم أنها تتكامل فيما بينها، وتنطلق في كل مرحلة من وضعية تعلّمية تتناسب مع متطلبات المرحلة، وهذا ما يعنيه "..مفهوم عائلة الوضعيات (**Notion de famille de situation**) ؛ أي مجموع الوضعيات التي تترابط فيه وضعية بأخرى في إطار تكاملي واقعي وظيفي"[4]، وتشكل فيما بينها ما يُسمّى أيضا "..مرتبات الكفاءة (**paliers de compétence**) والتي يتمّ تحديدها بواسطة مجموع المستويات الوسيطة من المضامين والأنشطة المطلوب إنجازها ومختلف الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة"[5].

2- وضعية مشكلة: (**situation-problème**) وهي تشير عموماً إلى مختلف المعلومات والمعارف التي يتعّين الربط بينها لحلّ مشكلة أو وضعية جديدة، أو للقيام بمهمّة في إطار محدّد ؛ فهي كل"..مشكلة تمثل تحدّياً بالنسبة للمتعلم وتمكّنه من الدخول في سيرورة تعلمية نشيطة وبناءة، واستقبال معلومات، وإيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل"[6]. وبالتالي، تمتاز بإدماج المعارف وقابليتها للحلّ بطرق مختلفة من قبل المتعلم، وليست بالضرورة وضعية تعليمية، كما أنها مرتبطة بالمستوى الدراسي وبالسياق الذي وردت فيه وبالأنشطة المرجوّة والموظفة، ثمّ بالمعينات الديداكتيكية وبتوجيهات العمل المعلنة منها والضمنية.

وبهذا المعنى فإن الوضعية عبارة عن عائق معرفي هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثّه على بناء تعلّمات في موضوع معّين للوصول إلى بيان حقيقته ؛ "..فالأمر الذي يصبغ على الحقيقة صبغة أداتية أنها لا

1- بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، مرجع سبق ذكره، ص181.

2- X.Rogiers, une pédagogie de l'intégration, Ibid, p,124.

3- أحمد فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص 120.

4- X.Rogiers, Ibid, p,130.

5- Ibid, p,141.

6- عبد الرحمن التومي، الكفايات : مقاربة نسقية، مطبوعات الهلال، ط3، 2004، ص51.

تسبق الإنسان وتجربته وليس لها وجود أزلي، فبدون مشكلات الإنسان ونشاطه ما كانت لتوجد، ومنه فهي الحلّ أو الحلول الموقّتة للمشكلات العملية في حياة الإنسان"[1].

هذا وقد أشرنا في عرضنا لمحاور فلسفة التعلم بالعمل- في فصل سابق- إلى أنه يجب"..أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقي تنبعث منه مشكلة تكون بمثابة حافز إلى التفكير، ولن يتمّ هذا الشرط إذا اتّسم العمل الذي يوحي به الوضع بالرّتابة أو الاندفاع بالهوى الوقتي، فلابدّ أن تؤدّي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشاكل التي تشكل الدافع إلى التفكير. ولا يترك ديوي الأمر على عواهنه، بل يضع معايير يميّز بها بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزّيفة حتى لا نقع فيما وقع فيه كثيرون من افتعال المشاكل خلال التفكير، ومن هنا فلنسأل : هل صدرت المشكلة صدوراً طبيعياً من وضع يقوم على الخبرة الشخصية أم هي مشكلة يُراد بها تعليم موضوع دراسي فقط لاغير ؟ وهل هي من نوع تلك المحاولات التي تدفع بالتلميذ إلى القيام بملاحظات وتجارب خارج المدرسة ؟ وهل هذه المشكلة تخصّ الطالب نفسه أم هي مشكلة معلّم أو كتاب تحوّلت إلى مشكلة لأنه لا يستطيع أن ينال الدرجات المطلوبة، أو يكسب رضا المعلّم مالم يقم بحلّها ؟ وهل يعني ذلك أن يقتصر على ما لديه في خبرته الشخصية الحاضرة أو الماضية من وقائع وحقائق لحلّ ما يواجهه من مشكلات ؟ والسبيل السليم هو أن تكون المشكلات التي يتعرض لها التلميذ ممّا يُكوّن له من خبراته الماضية والحالية ويمكن أن يستخدمه في معالجتها، وليس هناك مايمنع، بل لابدّ من أن ينتفع بخبرات غيره ؛ إذ أن ذلك يساعده على توسيع نطاق خبرته الشخصية وتعميقها دون أن يجعله يفرط في الاعتماد على مثل هذا النوع من الخبرات، وإلاّ فسيتعوّد التلميذ الاعتماد على غيره وعلى الكتب فيما يستمدّه من وقائع وحقائق فيضعف قدرته على التفكير والاستدلال"[2].

إن الوضعية المشكلة ينبغي أن تكون واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلّها، وهي ليست سوى التقاء عدد من العوائق في إطار شروط وظروف معّينة ؛ إذ أن الوضعية "..تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمّة عليه أن ينجزها، مهمّة لا يتحكم في كل مكوّناتها وخطواتها. وهكذا يُطرح التعلم كمهمّة تشكل تحدّياً معرفياً للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال ما يعرف بالكفاءة"[3]، ومن ثمّ توجد مجموعة من الخصائص والشروط يجب أن تتميّز بها الوضعية المشكلة

[1]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 171،172.
[2] - سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 97.
[3]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص 60.

مثل: "..أن تحدّد عائقاً ينبغي حلّه، وأن تكون حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات، وأن تشبه لغزاً حقيقياً ينبغي حلّه ومواجهته بالقدرات المكتسبة، وأن تكـون ذات خصوصية تحدّد مجال فعل الكفاءة، وأن توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ، وأن تتطلب معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاءة في شتّى مسـتوياتها المعرفيـة والحركية والوجدانية، وأن تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة، وأن تُقدّم للتلميذ مشكلا حقيقياً لا يكون فيه الحـلّ بـديهياً، وأن تشكل فرصة يثري فيها التلميذ خبراته، وأن تُحدّد وفق المستوى المعرفي للتلميذ"[1].

مما سبق يمكن أن نرصد التشابه بين هذه الخصائص وما يقابلها عند ديوي ممثّلة في :

1- "..وجوب أن يوضع المتعلم في وضع حقيقي ينطوي على مشكلة تحفّزه للتفكير والبحث، وأن تكون المشكلة حقيقية لا مفتعلة أو مزيّفة، ويتضمّن ذلك : (أ) أن تصدر بكيفيـة طبيعيـة عـن وضعية ترتبط بالخبرة وتجارب المتعلم، (ب) أن لا يكون غرضها نيل رضـا المعلـم أو الـدرجات والنقاط المطلوبة، بل يجب أن تتحوّل إلى مشكلة شخصية للمتعلم.

2- أن تكون مادة التفكير الحوادث والوقائع والأعمال والصعوبات التي تنطوي عليها قابلة للحلّ وفي متناول المتعلم حتى يجد في التغلّب عليها متعة.

3- أن تستهدف العملية غاية مستقبلية لا أن تعيد خبرات ومعارف سابقة، وهذا بالاعتماد علـى الخيال والإبداع لا تكديس المعلومات.

4- أن يحوّل المتعلم أفكاره إلى أعمال بالتحقق منها واختبارها عن طريق التجريب ؛ وبذلك يصير لها معنى وتعتبر حقيقة"[2].

وعلى أساس فلسفة العمل هذه، فإنه يمكن التأكيد على أن أساليب التعليم والتعلم تغيّرت، وبتغيّرها أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة الـتعلم فيقـوم بتعلّماته بنفسه اعتماداً على طرائق تدريس نشطة تمكّنه من تجاوز اكتساب المعـارف إلى الـوعي بالذات، واكتساب الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على الـتفكير المنطقـي علـى حـلّ المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية. وهذه الأنشطة المدمجة هي بمثابـة الهـدف الجوهري الذي تسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالم ومنها منظومتنا.

ذلك أن الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاءة، وهذا النوع من المناهج، بتأثير من فلسفة التعلم بالعمل، يركّز على بيداغوجيا الإدماج باعتبارها مساراً مركباً يمكّن من تعبئة المكتسبات أو

1- J-P.Astolfi, Placer les élèves en situation – problème ? dans revue Probio, (16/ 4/ 1993), Bruxelles,(ASBL).

2- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 97،98.

عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفهـا مـع متطلّبات وضعية ما في تعلّم جديد ؛ "..ويُقصد بالنشاط المدمج (**activité d'intégration**) كل نشاط يحمل المتعلم على استحضار مكتسبات سابقة نتيجة لتعلمات منفصلة وتوظيفهـا في بنـاء تعلمات جديدة ذات معنى، ويمتاز النشاط المدمج بأربع مميزات هي: فاعلية المـتعلم- الدافعيـة- الوظيفية- الواقعية"[1]. ومن ثمّ، فالمنهاج المبني على هذه البيداغوجيا يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف الموادّ من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه مـن جهـة أخرى. ومن منظور فلسفة التعلم بالعمل"..فإن هذا يؤكد صدق القول: إن الاهتمام المشـتّت عدو خطير للتفكير، والتفكير يتعرض لمثل هذا التشتّت إذا لم يقم على الميل والرغبة والتعاطف، ومن أسفٍ أن المدرسة كثيراً ما تكون عاملا في تشتيت اهتمام التلميذ وانتباهـه، ومـن ثمّ في إضعاف مقدرته على التفكير فيما يعرض له من أمور داخل المدرسة، وذلك عندما تقيم برامجها وموادّها الدراسية على أسس بعيدة بعداً تامّاً عن ميول التلاميذ وحاجاتهم. صحيح أنه في معظم هذه الأحوال نجد التلاميذ منصرفين بآذانهم وعيونهم إلى أساتذتهم وهم يشرحون، بيد أن عقولهم لا يمكن أن تكون داخل الفصل مادامت هناك أمور أخرى تستقطب اهتمامهم وميولهم، وهم إنما يضطرّون إلى مثل هذا لا لشيء إلاّ لخوفهم مما قد يلقونه من عقاب، أو إلى شعورهم بضـرورة حفظ ما يقال حتى يمكن لهم أن يمرّوا في امتحاناتهم بسلام"[2].

وعموماً فإنّ المناهج ذات الطبيعة الإدماجية تعمل على جعل المتعلّم قـادراً علـى تفعيـل مكتسباته وإمكاناته الشخصية وتصحيح تمثّلاته، من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السابقة، وبالتالي اتخاذ القرار بخصوص الإنجاز الملائم ؛ إذ "..يتمثّل دور التلميـذ في البيـداغوجيا المتمركزة حول المعرفة في الاستماع ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين بدقة وتصويب مكتسـباته في إطار اختبارات كتابية فردية ومنطقية في أغلب الأحوال، أمّا في بيداغوجيا الوضعيات الإدماجيـة فيكمن دوره في الاشتراك والمساهمة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبناء كفاءات جديدة ولـه الحق في المحاولة والخطأ، وهو مدعوّ للإفصاح عن شكوكه وإظهار استدلالاته والوعي بطرقـه في الفهم والحفظ والتواصل، ومثل هذا العقد يفرض إلى جانب ما سبق الانسجام والاستمرارية مـن قسم دراسي إلى آخر، ومجهوداً دؤوباً في تفسير قواعد اللعبة وتعديلها مع التخلّي عـن المنافسـة والفردانية"[3].

---

[1]- فاروق حمدي الفراء، وضع برنامج لتطوير كفاءات، مرجع سبق ذكره، ص 12.
[2]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 99.
[3]- فليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 85.

ويترّتب على ذلك التميز بين نوعين من الوضعيات بينهما تكامل وتفاعل :

1. وضعيات الإدماج : بحيث تُرصد أثناء مهلة توقّف للمتعلم خلال التعلمات المنتظمة، هذه المهلة هي ما يُطلق عليه لحظة الإدماج، حيث يقوم أثناءها المتعلم بتجنيد مختلف المعارف وحسن الأداء، وعلى أساس لحظة الإدماج هذه وبناء عليها يتمّ تطوير المعرفة السلوكية إلى وضعية إدماجية كقدرة للمتعلم على توظيف عدة تعلّمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، وغالباً ما يتمّ هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف الموادّ والوحدات الدراسية، بحيث تؤدّي إلى"..خلق شروط محيطة تجعل التلاميذ يطرحون بأنفسهم الأسئلة، ومن ثمّ تتحوّل المشكلة والبحث عن حلّها إلى مسألة شخصية للتلاميذ، وليست مجّرد استجابة لطلب المدرس"[1]. وعلى هذا الأخير، لأجل نجاح الوضعية الإدماجية، أن ينسحب انسحاباً إيجابياً ؛ إذ "..العلاقة البيداغوجية في جوهرها وبالأساس غير متكافئة، ولذلك فالمدرس ليس مطالباً بأن يستجيب لكل متطلبات التلاميذ بأيّ ثمن"[2]، بل عليه أن يأتي ببدائل مثل تقنية الجدال بوصفها "..تقنية في التنشيط تقسّم المجموعة إلى تحالفين كل منهما يدافع على فكرة معارضة تتعلق بموضوع معين، ويستهدف هذا الشكل من النقاش تعلم تقديم الحجج والجدال وتنمية الفكر النقدي وحسّ النسبية، وينطلق النقاش في هذه التقنية على أساس إشكال، ويُطرح الإشكال في هذه التقنية بطريقة تمكن المتعلمين من الدفاع عن الموقف المؤيّد أو المعارض"[3].

2. وضعيات للتقويم : ذلك أنّ وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج، إذ كلّما حقّق المتعلم نجاحاً في عملية الإدماج نال ما يعبّر عن هذا النجاح، وتتمظهر من خلال مختلف الإنجازات الصادرة عن المتعلم، وتكون بمثابة مؤشرات ملاحظة وقابلة للقياس وتتيح بذلك إمكانية تقويم الكفاءة ومدى اكتسابها ؛ "..فإن من أنسب التعاريف التي أعطيت للكفاءة بهدف تقويمها، التعريف الذي قدمه فريق الباحث البلجيكي (دوكيتل **J-M.Deketele**) عام **1980**، والذي يعتبر: أن الكفاءة هي هدف إجرائي في وضعية معينة من الإنجاز، على الرغم من أنه تعريف غير كاف لإبراز مختلف جوانب التعقيد والغنى المفاهيمي الذي ينطوي عليه مفهوم الكفاءة في مجال التربية، سواء على مستوى التخطيط البيداغوجي أو على مستوى التقويم التربوي"[4].

والحديث عن التقويم حديث متشعّب ويتميز بتنوّع وتقارب المفاهيم المجاورة له ؛ فهو إجراء

---

[1]- عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، ط1، 2001، ص 197.

[2]- فليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 81.

[3]- عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرجع سبق ذكره، ص 173.

[4]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص 179.

يمكّن من الحصول على معلومات حول تعلم التلاميذ تساعد على اتخاذ قرارات لترشيد عملية التعليم والتعلم، وما دام"..من المستحيل تقويم الكفاءات بكيفية معيارية، لذا ينبغي العدول عن الاختبارات المدرسية الكلاسيكية كإبدال تقويمي، والتخلص من اختبار الكفاءات الذي يضع المتبارين في نفس نقطة الانطلاق"[1]. ومن هنا "..فالامتحانات[...] لا يعتدّ بها كثيراً للحصول على المعلومات الضرورية لتخطيط المنهج وتحسين طرق التدريس"[2]، فليس التقويم فقط عملية تنقيط وإصدار قيمة، بل هو جزء مرتبط أساساً بعملية أخرى ؛ إنه يمتدّ إلى تقويم الوسائل التعليمية المستعملة، وفي المقاربة القائمة على التعلم بالعمل"..يختلف عن المفاهيم التقليدية التي تنحصر في منح نقطة للتلاميذ والحكم بالنجاح أو الفشل. إن التقويم في بيداغوجيا حلّ المشكلات يستمدّ مفهومه الأساسي من التقويم التكويني[...] الذي هو مراجعة وفحص دائمان"[3].

ويمكن الإقرار مبدئياً أنه"..لا يوجد حالياً بديل وحيد لنظام الاختبارات المدرسية وامتحانات المعارف، وستبحث الأنظمة التعليمية عمّا هو بسيط وقليل التكلفة، ومن الحكمة التخلّي عن تلك الاختيارات، لأن تقويم الكفاءات لا يمكن أن يكون إلاّ معقّداً ومشخصناً ومتداخلا بعمل التكوين المحض"[4]. ومع ذلك، فإنه ينبغي أن يسود في نظامنا التعليمي ضمن الإصلاح الجديد، كلما تعلّق الأمر بتقويم الكفاءات، نظام "..الاختبارات مرجعية المحكّ (**le critère référentiel**) بدل الاختبارات مرجعية المعيار (**la norme référentielle**) ؛ إذ تتميز الأولى عن الثانية بأن لها قيمة تشخيصية لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل التلميذ، وتُستخدم أساساً لتقويم كفاءات الأفراد وما يمتلكونه من معارف ومهارات وظيفية مكتسبة من برامج تعليمية أو تدريسية محدّدة الأهداف والنواتج"[5]. ولعلّ أسلوب الاختبارات مرجعية المحك وما ارتبط بها من تقنيات وتطبيقات، وما ترتّب عنها من منهجية جديدة، "..تؤكد التكامل بين عملية التعليم وعملية التقويم من خلال الأهداف التربوية المستقبلية، و[هي] التطوّرات المهمة التي وجه علماء التدريس جهودهم نحوها لتوسيع نطاق تطبيقاتها داخل القسم"[6].

وفي مجال الكفاءات تتيح المؤشرات إمكانية تقويم العملية التربوية من خلال قابليتها للملاحظة والقياس، وهي تستخدم أنواعاً مختلفة للتقويم :

---

[1]- فليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 102.
[2]- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، مرجع سبق ذكره، ص 39.
[3]- محمد آيت موحي وآخرون، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المشكلات، دار الكتاب الوطني، (د.ت)، ص 151.
[4]- فليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 103.
[5]- J.-M. Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 85.
[6]- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، بيروت 2002، ص 316.

1. التقويم التشخيصي (**Evaluation diagnostique**) : "..والذي يمكن اعتباره عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس ؛ أي فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكّن من اتّخاذ قرارات حول تعليم لاحق"[1].

2. التقويم التكويني (**Evaluation formative**) : "..ويُعدّ من العمليات التي تجرى خلال مهامّ تعليمية معينة، وذلك بهدف اخبار المتعلم والمدرس بدرجـة الـتحكم في الكفـاءة المسـتهدفة، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه من أجل ايجاد استراتيجيات تمكّنه من التقدم والتحسن، لأن الغاية منه ليس التقويم فقط، بل التكوين والتطوير"[2].

3. التقويم التحصيلي (**Evaluation Sommative**) : "..ويُنجز في نهاية وحدة دراسية أو مرحلة أو سنة دراسية لأجل تحديد ما إذا كان التلميذ قد حقّق التعلم المتضـمّن في الأهـداف النهائيـة الإدماجية أو الكفاءات الأساسية لمادة دراسية محدّدة"[3]. وعليه، فثمّة ثلاث مراحل للتقويم :

1. القياس : ويتمّ بواسطة روائز واختبارات واستبيانات ؛ "..إنه مجموعة من الإجـراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف من يتكلّف بتعليم فئات معينة، أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكّن المتعلم من أداء مهامّ أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ انجازات يمكـن فحصـها ؛ وقياس درجة تنفيذها"[4].

2. قراءة وتحليل المعطيات : بعد جمعها وتنظيمها ؛ "..وهو الجمع المنظم للمعلومات قصـد معرفة مدى حدوث بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف لدى التلاميـذ، ومراقبـة مستواها لدى كل تلميذ، وإصدار الحكم الملائم والقرارات المناسبة"[5].

3. اتخاذ القرار : ويتمّ فيه اختيار أنسب البدائل والحلول، بما في ذلك أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألاّ يُعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبياً، بل يكون منطلقـاً للبيـداغوجيا العلاجيـة (**pédagogie de remédiation**) التي توظف الخطأ إيجابياً وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم ؛ وهكذا يتمّ ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصّر من لـدن المتعلم الذي"..لا يهمّ أن يخطئ، فالخطأ طريق الصواب، بل هو مدعوّ لأن يخطئ لكي يفصح عن شكوكه ويظهر استدلالاته ويعي طرق الفهم والحفظ والتواصل"[6].

---

[1]- محمد خاقي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، 2004، ص 61.

[2]- خاقي، تقييم الكفايات، المرجع السابق، ص 62.

[3]- خاقي، المرجع نفسه، ص 66.

[4]- عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره. انظر: مادة " تقييم ".

[5]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص 173. بتصرف.

[6]- فليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص 85.

إن الوضعية المشكلة والإدماجية والتقويمية تمثّل كلها مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدّد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلّح بطائفة من المعارف والقدرات والاستعدادات الوظيفية قصد حلّها، والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفاءات والمهارات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة والمؤدّاة، ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدّة وضعيات تبرز طبيعة الكفاءة لديه، وهذه هي التي ستحدّد لنا أنماط التقويم على مستوى مؤشّرات الأطر السياقية أو الفارقية. ونفهم من هذا، أن الوضعية هي "..مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية- التعلّمية والمهنية، لا من خلال الشهادات- المؤهلات، بل من خلال الشهادات- الكفاءات، بيد أن هذه الوضعيات والكفاءات ليست عصاً سحرية لمعالجة كل مشاكل التربية والتعليم : كاكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية وتكوين المدرسين وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، بل إن طريقة التعليم بالكفاءات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية الديداكتيكية وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية وربط المدرسة بالحياة وحاجيات العمل والمنافسة ومقتضيات العولمة ؛ وكل هذا يتطلب تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع المحلّي، بل والمجتمع الإنساني كلّه"[1].

ولكن حَسْبَ المقاربة الجديدة، أننا تعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشكلات والوضعيات، وتُعدّ التلميذ للاندماج في الحياة الواقعية لمواجهة التحدّيات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، فيتعلم الحياة عن طريق الحياة ؛ وأن لا يبقى التلميذ رهين النظريات المجرّدة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيّجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع، أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان ؛ أي أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس عملية بحتة : كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية والإبداعية والفائدة المرجوّة من المنتوج ؛ وهو تصور الفلسفة البراغماتية والأداتية وكذا التربية التقدمية بواسطة فلسفة التعلم بالعمل عند ديوي، والمؤسّسة للثقافة الأنجلو- سكسونية الموجّهة لمسار العولمة التربوية في الوقت الحالي.

***

[1]- جميل حمداوي، المقاربة بالكفايات، مرجع سبق ذكره، بتاريخ : 2007/10/25. بتصرف.

الفصل الثالث

المبحث 4

إعادة تشكيل الفكر التربوي على أسس علمية - عملية

رأينا في المبحثين السابقين أن هناك من تعاريف مفهوم الكفاءات بقدر ما ثمة من كتّاب طرقوا الموضوع، ويشكل هذا في حدّ ذاته دليلا على المرونة القصوى لذلك المفهوم، وبالتالي طرق تطبيقه. غير أن التعريف الأكثر تداولا في النصوص التربوية الفرنسية هو تعريف (مارك رومانفيل **M.Romainville**) ومن معه، ومفاده أن : "..الكفاءة مجموعة مندمجة ووظيفية من المعارف **savoirs**، والمهارات **savoir-faire**، والقدرات **savoir-être**، والاتجاهات **savoir-devenir**، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكّنه من التكيف، وحلّ مسائل، وإنجاز مشاريع"[1]. ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى الإجابة عن جدوى عقلنة التعليم وقدرته، ومدى نجاعة المدرسة في مواءمة وضعيات الحياة في العمل وخارجه، ويمرّ هذا عبر حاجات سوق الشغل، ومن هنا يتحوّل الاهتمام من التركيز على المعارف إلى التركيز على المهارات ؛ فنحن أمام مطالبة المتعلم بحضور قويّ وملموس فيزيائياً وذهنياً وعاطفياً، وهو ما ينبغي توفّره فعلا في مجال المؤسسات التعليمية العمومية ؛ "..لقد أصبحت الأفكار هي القوى التي تدفع الإنسان إلى أن يتخيّل صوراً لحالة أفضل من التي يعيشها، وعلى أساس هذه الأفكار يستطيع أن يرسم ويخطّط لهذه الحياة الأفضل حتى يكون الرسم والتخطيط صالحين للعمل ؛ وبذلك أصبحت المثل العليا التي يدين بها الإنسان في الوقت الحاضر طرقاً ومناهج ترتبط بعالمه الذي يعيش فيه لترتفع به وتحسّن منه، بعد أن كانت هذه المثل العليا أهدافاً وغايات منفصلة منعزلة"[2].

إن الكفاءة لدى الكثيرين مفهوم متّسم بالليونة، وهي بالتالي كلّ مندمج ووظيفي للمعارف والمهارات ومعرفة جيّدة للتصرّف أمام مجموعة من الوضعيات ؛ إنها تميل إلى حلّ المشكلات والتكيّف مع أيّة وضعية جديدة أو معقّدة أو إنجاز وتحقيق مختلف المشاريع، وهي تلغي تلقين المعارف وحصرها في جانب واحد وهو المدرّس، بل تُكتسب بجعل المتعلم في قلب الاهتمام، وتمكينه من استغلال فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة،"..ومن هذه الخطوات يتّضح أنّ التفكيرلم يعد ذلك النشاط التأملي المجرّد، ولا هو التنقيب عن الحقيقة القائمة في الفكر أو القائمة في الواقع، بل يرتبط بمشكلة محدّدة، والحكم عليه يجب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي ولّده والنتيجة التي لزمت عنه، والبحث[العلمي] لا يصف بل يغيّر ما هو قائم إلى صورة جديدة تخدم الإنسان وتلبّي أغراضه وحاجاته"[3].

---

[1]- M.Romainville et autres, À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, Le Point sur la Recherche en Éducation - n° 2 c (non daté).

[2]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 174.

[3]- أحمد فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص 119،120.

وبالعودة إلى فلسفة ديوي في التعلم بالعمل، فإننا نستنتج أن وجهة نظر الإنسان الأساسـية عن دور التعليم لم تتغيّر بصورة كبيرة عمّا كانت عليه في أيامه ؛ فالذي تغير هو العالم الذي نعيش فيه، وهذه التغيرات تملي علينا تحديد ماهية الدور الذي يفترض أن تلعبـه مـدارس وجامعـات المستقبل. واليوم لم يعد كافٍ أن نقدّر التفكير النقدي ومهارات حلّ المعادلات، لأن هذه المهارات مهمّة من أجل أن يصبح الطلبة ناجحين ومشاركين نشطين في التغيرات التي تحدث في عالمنا، وهم لن يستطيعوا أن يتجاوبوا مع عالمنا دون أن تكون لديهم المهارات العلمية المطلوبة، وسوف تعاني المجتمعات نتيجة لذلك، فالمدارس متواجدة لإعداد وتهيئة الطلبة لتقديم المشاركة التقنيـة الفعالـة للمجتمع الذي يدفعنا بدوره إلى استمرار إعادة تقييم الكيفية التي يفتـرض أن تتبعهـا المـدارس للوصول إلى ذلك الهدف.

وقد اعتقد ديوي- كما مرّ بنا- أن الأشياء يصبح لها معنى لما يتمّ استخدامها في عدّة تجارب أو نشاطات مشتركة، ولذا، أطلق على فكره مصطلح الفكر المخبري (**pensée -laboratoire**)، على أن لا يُفهم من هذا أنّه يقصد ذلك النمط التفكير الذي يكون في مختبرات العلماء، بل يشمل كل أنواع التفكير أين تصطدم التجربة بصعوبات ؛"..وهو ذلك النوع من الفكر الـذي يخضـع للاختبار وتكون نتيجة الاختبار هي الحاكمة في عملية قبوله أو رفضه"[1].

وإذا ما عدنا إلى بدايات القرن الماضي، على سبيل المثال، سنجد المدارس في ذلك الوقت لم تتمّ بتعليم طلابها التفكير العلمي بوصفه كما يرى ديوي "..أداة لإعادة البناء المستمر للتجربة في كل المجالات"[2]، للتعبير عن أنفسهم بوضوح ولتجاوز المشاكل التي تواجههم. أمّا في أواخره، فقد تغيّرت الأولويات لأن طبيعة المجتمع دفعتها إلى التغير ؛ إذ أن فحص الدوافع والتساؤلات عن دور المدارس قد بدأت منذ حوالي خمسة إلى ستة عقود ماضية بطريقة مماثلة لما هو الحـال عليـه الآن، ولكن باختلاف المواضيع المطروحة في المناقشات ؛ وقد أدّى ذلك إلى"..ظهور حاجة ملحّة لزيادة الثقافة العلمية لدى المتعلمين، وهذه الزيادة تتطلّب تغييرات جوهرية في مناهج العلوم، ليس مـن حيث مقدار المعلومات الذي يُقدّم للطلاب، بل الاهتمام بالمفاهيم الأساسية بدرجة أكبر، فضـلا عن محاولة إزالة الفواصل بين فروع العلم كاستجابة للاتجاه التكاملي بين تلك الفروع، وأخيراً فإن تحقيق التنوّير العلمي يتطلب أكثر من مجرّد إدراك المفاهيم الأساسية وعمليات العلم والتكنولوجيا، بل لابدّ أن يدرك الفرد أن العلوم والتكنولوجيا هي جزء لا يتجزّأ من الحياة داخل المجتمع"[3].

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 72.

[2]- G.Deledalle, la philosophie américaine, Ibid, p, 177.

[3]- ياسر سيد حسن، التربية العلمية من منظور تاريخي، www.scienceeducator.jeeran.com ، بتاريخ :2006/06/15.

ولقد أدّت حركة التربية التقدمية إلى تطوير عدد من المدارس التجريبية التي جسّدت فلسفة المعلمين التقدميين، فكان تدريس العلوم في المدارس التقدمية فرصة لانغماس الطلاب مباشـرة في دراسة الطبيعة أو في التجارب اليدوية حول ظواهر علمية ؛ "..ولقد اقترح مؤلّفو البرامج أن على التربية العلمية أن تسهم في الهدف الرئيسي للتربية وهو إثراء الحياة من خلال الاشتراك في نظـام اجتماعي ديمقراطي، كما اقترحوا أن تُقاس فاعلية الموادّ الدراسية من خلال مدى ملائمتها لميـول وآمال المتعلمين، واقترحوا بأن يتضمّن المحتوى المشكلات ذات الصلة بحيـاة المـتعلم إضـافة إلى المشكلات العلمية التي تمكنه من استخدام أساليب البحث العلمي. وهناك ثراء في الأدبيات التربوية التي تصف التجارب المبتكرة في المناهج المتمركزة حول المتعلم مثل مدارس ديوي للمستقبل"[1].

ومما ساهم في نجاح هذه المدارس أن الفترة من **1910** إلى **1930** تميّزت بزيادة إقبال طـلاب ذوي مستوى اجتماعي واقتصادي متواضع على المدرسة الثانوية مما أحدث تغييراً في طبيعة مجتمع المدرسة انعكس على أهدافها، وصاحب ذلك تطوّر في النظريات السيكولوجية حيـث أخـذت نظرية المثير- الاستجابة تطغى على نظرية الملكات والتدريب الشكلي، كما بدأ الـتمع الاتجاه نحو التصنيع،"..فظهر تياران هما التايلورية : التي سعت إلى إدخال سيرورات عقلانية لبلوغ مسـتوى عالٍ من الإنتاج بسرعة كبيرة، ثم هناك السلوكية : التي سعت إلى العقلنة المؤسّسة على الملاحظة. وما يجمع بين هذين التيارين هو تقليص التعقيد وتقسيم الأشياء إلى عناصر أكثـر بسـاطة وإلى مراحل"[2]. ولهذا قامت لجنة العلوم في أمريكا سنة **1920** بدراسة حاولت فيها نقل الاهتمام مـن المادة العلمية ذاتها إلى ما يُطلق عليه مفهوم المنفعة الاجتماعية، وقد تأثرت أهداف التربية العلميـة بهذه العوامل ؛ فبدأ ظهور اتجاه لدمقرطة تدريس العلوم دعا إليه ديوي وتلميذه (كلباتريك) اهتمّ- كما فصّلنا- بحاجات ودوافع المتعلم،"..فكانت حركة التربية التقدمية بديلا مميزاً للتربية التقليدية، حيث نجحت في جذب العديد من المربّين لأنها كانت متناغمة مع الديمقراطية في أمريكا، وكـان الشيء الوحيد الذي زكّى الحركة التقدمية هو أنها تبدو أكثر التزاماً بالمبادئ والقيم والديمقراطية من التربية التقليدية التي يشيع فيها النظام الاستبدادي. بالإضافة إلى ذلك فقد ساهمت الطبيعة الإنسانية لهذه الحركة، مقارنة بقسوة المدرسة التقليدية، في تقبّل المعلمين لتلك الحركة الجديدة"[3].

وفي عام **1938** أجـرت (رابطـة التربيـة التقدميـة **the progressive Education Association**) دراسة عن دور العلوم في التعليم العامّ أكّدت على المنفعة الاجتماعية والتفاعل بين

---

[1]- ياسر سيد حسن، التربية العلمية من منظور تاريخي، مرجع سبق ذكره، بتاريخ :2006/06/15.

[2]- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 84 -85.

[3]- ياسر سيد حسن، مرجع سبق ذكره، بتاريخ :2006/06/15.

العلم والمجتمع، وكان تدريس العلوم في هذه الفترة يهتمّ بتحقيق حاجات المجتمع ومتطلباته من ناحية، وحاجات الدارس المراهق من ناحية أخرى، وإلى جانب ذلك"..كان الإنسانيون يشتغلون على قوانين الطبيعة في الفيزياء والبيولوجيا والمجتمع مشكلين ما يُسمّى بروح العلم القائمة على التجريب والاختبار[...]، حيث تضاعفت التخصّصات وأصبح الإلمام بها من طرف شخص واحد من قبيل المستحيلات، بل أصبحت بعض التخصّصات تتطوّر بشكل سريع جداً مثل الإعلاميات، كما ينبغي أن نستحضر عوامل أخرى ساهمت في تطوّر العلم مثل الحربين العالميتين وغزو الفضاء، وتطوّر المنافسة الاقتصادية عالمياً"[1].

لقد شهدت التربية العلمية في الفترة **1950- 1970** تطوّراً كبيراً في بناء مناهج العلوم لم تشهدها أيّة فترة أخرى، وهي الفترة التي تدخّلت فيها الحكومة الفيدرالية في التعليم وأنفقت مبالغ مالية ضخمة من أجل تطوير التعليم وتدريب المعلمين ؛ لقد كانت بحقّ، كما يقول البعض، العصر الذهبي للتربية العلمية، "..حيث تزايد التطوّر العلمي والتكنولوجي بعد الحرب العالمية الثانية بشكل هائل، وغدا العلم والتقنية مسخّرين بصورة لم يسبق لها مثيل من قبل في جميع مجالات الحياة، مثل الاقتصاد والصناعة والدفاع، ومن ثمّ زادت الحاجة إلى نوع جديد من العمالة المدرّبة، وأدّى ذلك إلى المطالبة بتطوير مناهج العلوم في التعليم الرسمي، وبتصميم جديد للكتب الدراسية يستند إلى أسس معرفية تربوية وسيكولوجية محددة"[2]. وعلى الرغم من التطور الهامّ في مجال التربية العلمية إلاّ أن التربويين اكتشفوا في السبعينات"..أن مناهج العلوم التي طُوّرت تناسب فئة معينة من الطلبة وهم العلماء والمهندسون، والسواد الأعظم من الطلاب لن يكونوا من هذه الفئة، حيث أن المناهج في هذه المرحلة كانت تركز على الجانب الأكاديمي، ولا تأخذ في اعتبارها الجانب الاجتماعي للعلم أو الجوانب الشخصية للمتعلمين، ولذلك ظهرت حركة إصلاح جديدة في عقد السبعينات تدعو إلى ضرورة تطوير المناهج للتنوّير العلمي، لتناسب فئة علماء ومهندسي المستقبل وتناسب الفئة الأكبر من المجتمع"[3].

أمّا فترة الثمانينات فقد تأثرت بالاجتماعات التي ضمّت خبراء التعليم والعلماء والمهتّمين بمجال التربية من أجل دراسة أهداف التربية العلمية للحياة في القرن الحادي والعشرين، وأسفر ذلك عن كثير من التقارير التي أوصت بضرورة إعادة النظر في البرامج العلمية، والتي ترى أن مناهج التربية العلمية في المدارس والجامعات دون المستوى، بل لا تقابل تحدّيات عام **2000**

1- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 86 .
2- ياسر سيد حسن، التربية العلمية من منظور تاريخي، مرجع سبق ذكره، بتاريخ :2006/06/15.
3- سيد حسن، المرجع السابق، الموضع نفسه.

لتحقيق الثقافة العلمية، وأكّدت هذه التقارير على الحاجة إلى تقويم وتطوير مناهج التربية العلمية استناداً لما خرجت به من نتائج،"..ومن خلال هذه التقارير التي أوضحت تدّني مستوى مناهج التربية العلمية في إعداد جيل متنوّر علمياً، وفي ظلّ تقارير أخرى أكّدت على ضرورة إعادة النظر في تلك المناهج، وظهور الاتجاه العالمي نحو ضرورة التّنوير العلمي للفرد، تبلور (مشروع 2061)، والذي قدّمته الجمعية الأمريكية لتقدّم العلوم (AAAS)، وأصبح هذا المشروع مؤشّراً لمدى الإصلاحات التي تنتظرها التربية في المستقبل القريب، والتي لابدّ أن تعتمد على رؤية بعيدة المدى لنوع المعرفة والمهارة التي يجب أن تكون لدى النشء اليوم، والذي سيبلغ رشده في القرن القادم. ولـ(مشروع2061) رؤية عريضة في تقويم وإصلاح التربية العلمية بدءاً من سنّ دخول الحضانة وحتى نهاية التعليم الثانوي، ليكون هدفها الأساسي هو تحقيق التّنوير العلمي الذي يتضمّن العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، كما أنه يؤكّد على مفهوم العلم للجميع (Science for all)، وليس لتلك الفئة التي ستدرس التخصّصات العلمية في المستقبل ؛ وهذا يّتسق مع متطلّبات العصر الذي أصبحت الحياة فيه تعتمد بدرجة كبيرة على مدى معرفة الأفراد لمعارف ومهارات علمية أساسية، وتغطّي نطاقاً عريضاً من الخبرة الإنسانية"[1]، وتأتي مرجعية الكفاءة المقتبسة من فلسفة ديوي لتمدّ المتعلم بآليات لمواجهة كل طارئ خارج المدرسة وتسعى لتأهيله لمجابهة الغد بمختلف تحدّياته.

فقد كان جون ديوي-كما قدّمنا- فيلسوفاً ومعلّماً، وكانت له خبرة طويلة ومميّزة كمصلح مدرسي ومفكر معروف لا يهاب التعامل مع الواقع الاجتماعي، ولقد ناقش تجربته الفلسفية وعلاقتها بالتعليم بطريقة سلسة، وحاول تعريف العوامل الأساسية للتجربة التعليمية الحقيقية،"..فمن الخطأ اعتبار ديوي مربّياً حملته ممارسة التعليم على اقتراح بعض الطرائق البيداغوجية التي حقّقت له النجاح[...] فنظريته لا تقترح وصفات (recettes)، بل هي مجموع المبادئ التي يستطيع المربّي أن يجسدها عملياً في إطار المدرسة مع تلاميذه بالبحث لها عن أفضل شكل واقعي لتطبيقها عملياً"[2]، ولا يتأتّى ذلك التطبيق إلاّ في إطار مقاييس المنفعة والجودة. وهكذا، كان تأثير ديوي واضحاً لهذا العصر في"..تزامن الحديث عن الكفاءات مع الحديث عن الجودة ومقاييسها، بل امتدّ الأمر لأن تصبح للجودة وكالات ومكاتب مختصّة، لتنزاح من المجال التقني والتكنولوجي ومن التكوين المهني وتحطّ رحالها بالميدان التربوي راجية تحسين النتائج باستمرار وساعية لنجاعة أكثر، وترتّب عن هذا كلّه تنافسية تُلغي حدود البلدان بين المؤسسات

---

[1]- سيد حسن ، التربية العلمية من منظور تاريخي، مرجع سبق ذكره، بتاريخ :2006/06/15.
[2]- G.Deledalle,la philosophie américaine, Ibid, p, 177.

التعليمية والجامعات ومؤسسات التكوين عموماً، وفي نفس الصدد يمكن الحديث عن تقويم المردودية ووضع مؤشّرات تساعد على اتخاذ القرار، وهذه المؤشّرات ترتبط بإنتاجية أنظمة التكوين وبنجاعتها في تحقيق أهدافه الداخلية والخارجية من جهة، وبتكاليف التكوين وفعاليته وكلفته من جهة أخرى. وهذه النظرة للتعليم تنشطر إلى عدة رؤى تأخذ أشكالا مختلفة من التحليل ؛ فالبعض يرى في التعليم مقاولة، والبعض يراه قطاعاً غير منتج، في حين يكون نوع ثالث بصدد الحديث عن فصل المؤشّرات إلى صغرى تمّ الممارسة بالمدرسة والمقاولة، وكبرى وطنية ودولية.[...] وإذا كان نظام التكوين عموماً يهدف إلى تنمية كفاءات أساسية لدى المتعلم، فإن مختلف هذه الأنشطة تشمل الأبعاد الثلاثة المشار إليها سابقاً : المجال المعرفي والمجال الحسيّ الحركي والمجال الوجداني العاطفي، والمطلوب أن تنصهر بعضها داخل بعض حتى يتحقّق التوازن المرجوّ"[1].

ولا غرابة اليوم أن نرى التزامن غير المسبوق لعمليات الإصلاح التربوي هنا وهناك ؛ إذ أصبحنا نعيش نوعاً من التوحّد العالمي نحو إرساء مفاهيم وأسس جديدة للمدرسة - المؤسسة الإنتاجية، وأصبحنا أمام سلعة معروضة لها عارض وطالب ومنافس وسعر وجودة وربح وخسارة وزمن للإنتاج، ومن ثمّ فمسألة الخوض في الإصلاحات الجارية لا بد أن تتأثر بهذا الترابط العالمي، وأن تتحسّس أبعاده الاقتصادية بالدرجة الأولى، وأن تعي تمام الوعي توجّهاته الكبرى والتي هي في مجملها اجتماعية،"..ومن هذا المنطلق تصبح المؤسسة التعليمية أشبه ما تكون بالوحدة الإنتاجية، ويصبح التعليم كائناً عالمياً مطالباً بالاستجابة لمتطلبات سوق الشغل. من هنا يبدو أن التعليم أصبح سوقاً للتنافس وسوقاً مفتوحة على الآخر وعلى آلياته وشهاداته ومشاريعه، ولم تعد قاعدة التوظيف تأخذ بالمعايير السابقة، بل أصبح التعاقد مظهراً جديداً يفرض نفسه. ويحقق كل هذا خفض النفقات الموجّهة للتعليم بمساعدة من القطاع الخاص، وإذا كان الفعل أصبح يفرض نفسه بقوة ضمن هذه التواطؤ فإن وظيفة المؤسسة التعليمية تحوّلت بشكل كبير، وأصبحت المدرسة موجّهة لخدمة الاقتصاد بالدرجة الأولى مع إعطاء الأحقّية للمتفوّقين ودعمهم ورعايتهم لتأهيلهم للبحث والتسيير، وبالتالي إدماجهم في سوق الشغل"[2]، بل هناك بعض الباترونا أو أرباب العمل من أعلنوا عن استعدادهم الكامل لمساعدة الأنظمة التربوية على التغيير والتعاون وتحمّل أعباء التكوين في نفس الاتجاه المذكور آنفاً،"..ولهذا السبب نجم عن ضغط المقاولات الاقتصادية على الاتحاد الأوربي إنشاء برنامج **(UNICAP)** المعروف باسم **(Unités Capitalisables)**، والذي

[1]- رشيد الكنبور، المقاربة بالكفايات مصوغة للتكوين المستمر، مرجع سبق ذكره، بتاريخ : 2006/03/21. بتصرف.
[2]- الكنبور، المرجع السابق، الموضع نفسه. بتصرف.

يسعى إلى تحديد مراجع للكفاءات لكل عّينة مهنية وتوزيع التكوين في وحدات، وكل وحدة تحدّد بمدخلات: وهي كفاءات مكتسبة سابقاً من طرف التلميذ متحكّم فيها، ومخرجـات: وهـي كفاءات ينبغي التحكّم فيها. وكان لهذا البرنامج تأثير على التعلـيم الـتقني والتكـوين المهـني ومؤسّسات التكوين المستمرّ ومصالح التكوين في المقاولات"[1].

هكذا يّتضح لنا أن العامل الاجتماعي- الاقتصادي كان داعماً لتبّني المقاربة بالكفـاءات، وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أوّل من ألّف في موضوع الكفاءات،"..ولا ُيخفي مفكرو المقاربة عبر الكفاءات الارتباط الوثيق بين نظريتهم والتحوّلات الجديدة لعالم الاقتصاد وخطاباته في مجال التعليم، فيرى (مارك رومانفيل **M. Romainville**) أن الجميع ينتظر من المدرسة ألاّ تكتفي بتلقين محتوى شكليّ لا يستجيب تماماً لا لرغبات الشباب ولا لمتطلبات عالم الاقتصـاد، ويعتـبر (جان ماري دوكيتل **J-M. DeKetele**) بدوره أن العامل الاجتماعي- الاقتصادي هو الـذي حدّد مفهوم الكفاءة، لأن الراشدين المتخرّجين من المدرسة لم يستطيعوا بما فيه الكفاية ولوج الحياة المهنية. ومع ذلك، فإن (فيليب بيرينو **PH. Perrenoud**) وهو أبرز منظري المقاربة بالكفاءات، يؤكّد لنا أنه قد يكون مخلاً جعل اهتمام عالم التعليم بالكفاءات مجرّد مؤشّر على تبعيته للسياسـة الاقتصادية، ويقرّ أن هناك تضافراً بين حركة داخلية ونداء خارجي يتغذّى كلاهما من الشـك في قدرة النظام التربوي على تمكين الأجيال الناشئة من مواجهة عالم اليوم والغد"[2]. ومن اللافت أنـه بعد هذه المرحلة دخلت الإنسانية مرحلة العولمة [3] التي تتجسّد اقتصادياً في التنافسية وعولمة السوق والشركات المتعدّدة الجنسيات، وداخل المقاولات أصبح الهمّ السائد هو البحث عـن النّجاعـة والمردودية، والحديث عن التكّيف صار مهيمناً،"..وقد تكون هذه المصالح المختصّـة في التكـوين داخل المقاولات باهضة الثمن وتكلّفها الشئ الكثير، وهو ما دفع بها إلى إرغام المدرسة على تغيير برامجها وفق منظور كفاءاتي[...]، ثّم إن منطق المنافسة والمردودية دفع بالمقاولات إلى خلق مصالح تتمّ بالتكوين منطلقة في ذلك من تحليل المهاّم وصولا إلى تحديد الكفاءات المطلوبة، ذلك ما كان سبباً في ظهور مفهوم مرجعية الكفاءات"[4]، كما يتبّين من خلال تقارير وأشغال منظمات دوليـة مثل البنك العالمي واليونسكو واليونسيف مدى"..الإلحاح على تأهيل الأنظمة التربوية باللجوء إلى تطوير منهاج دراسي مبنيّ على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية"[5].

1- J-M.Deketele, Quel avenir pour les compétences ? Ibid, p, 89.

2- نيكو هيرت، بصدد المقاربة عبر الكفايات، www.kifah-nakabi.org بتاريخ : 2007/10/30.

3- سنتناول علاقة العولمة بالمشروع التربوي ضمن الإصلاح الجديد ببلادنا والعالم تفصيلا في المبحث الخامس.

4- J-M.Deketele, Ibid, p, 88.

5- Ibid, p, 89.

إن أفكار ديوي عن الدور الذي يفترض أن يقوم به المعلمون والمدارس تنعكس اليوم على أفكارنا هذه، بالرغم من أنه من المحتمل أن ديوي لم يكن لديه أدنى فكرة عن طبيعة المشاركات التي يستطيع طلبة المستقبل أن يؤدّوها تجاه مجتمعاتهم، إلاّ أنه أدرك بالفعل مدى تأثير العلم والعمل على تحديد ما يفترض أن يُدرّس في المدارس ؛"..إن المدرسة حسبه وسيلة تغيير مستمر للفرد والجماعة وتحضير للحياة المستقبلية، ولتحقيق ذلك فإن التربية عنده تهدف إلى إيجاد الروح العلمية والنقدية عند التلميذ من أجل تنمية ذكائه وابتكاره وصقل شخصيته، ويرى ضرورة إتاحة الفرصة له للتعبير واستغلال قدراته وملكاته من أجل تنمية إبداعاته حتى يكون عنصراً نشطاً"[1]. وما دام الإنسان بطبيعته اجتماعياً، فإنه يمكن للمدارس، بل يفترض بها، أن تجعل ذلك رأسمالها، وهو الشيء المنطقي علمياً وعملياً ؛ ذلك أن"..العمل الجماعي يسمح بتعلم الإصغاء إلى الآخرين أكثر ؛ أي تقبّل مختلف وجهات النظر سواء كانت متضاربة أو متقاربة، بل يكفي أن تكون مفيدة للجماعة التربوية من أجل تسيير أحسن وتعليم أفضل"[2].

ونحن اليوم بحاجة أكثر من أيّ وقت مضى إلى أن نكون على اتّصال مستمرّ بغيرنا بواسطة الهواتف النقالة والأنترنت والمحادثة المباشرة على الشبكة وغرف المحادثة وغرف الاجتماعات المصورة بالفيديو ؛ إن جميع هذه الوسائل هي نشاطات اتّصال يتمّ التعامل معها باستخدام مجموعة مختلفة من الأدوات تتطلّب مهارات مختلفة عن التي كنّا نستخدمها في النشاطات الاتّصالية في الماضي، ولذلك شرعنا في إدراك سبب منطقية التعاون وتطبيقه عندما نفكر في مدى الإزعاج الذي يمكن أن تسبّبه العزلة في عصر يزخر بالاتّصال الفوري والمستمر ؛ "..فالتربويون والتقنيون، كلّ منهم يحاول رسم صورة مدرسة المستقبل من منظوره الخاص، ومع ذلك، تركّزت أغلب جهود الإصلاح التربوي على استثمار معطيات تقنية المعلومات والاتصال لإحداث التحوّل في النموذج التربوي ؛ وهذا اتجاه إيجابيّ ولكنه غير مستغرب، فهو حدث يتكرّر مع كل تقنية جديدة، ومع ذلك فالذي يتغير هو التقنية فقط، أمّا الفكر التربوي فيبقى تقليديًا في طرحه، حيث تحتلّ التقنية صدارة التخطيط التربوي على حساب المنظور الشامل للتغيير الذي يُعنى بجميع مكوّنات المشروع التربوي"[3].

ويشترك أعضاء مجتمع المدارس والجامعات العالمي في إيمانهم ببعض القيم الأساسية وذلك

[1]- الكتاب السنوي للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 4. بتصرف.
[2]- المرجع السابق، ص 9. بتصرف.
[3]- بدر عبدالله الصالح، مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض 2003، ص 98.

بغض النظر عن تفاوت مستوياتم. وعلى الرغم من ذلك، فإن كل مؤسسة من تلك المؤسسات تتّميز بطابعها الخاص، ولكل من تلك المؤسسات طريقتها الخاصة في تعريف الدور الذي يفتـرض أن تلعبه مدارس المستقبل، وكيف من الممكن أن تتغير المدارس وتنمو وتواكب التغيرات السـريعة التي تحدث في العالم."..وبما أن العالم يتعرّض لتغّيرات في عدّة مجالات اجتماعية وسياسية وتقنيـة وعلمية وثقافية، يجب على التربية أن تكون في تجدّد مستمرّ حتى تجيب على متطلّبات التنمية ولرفع تحدّي التكنولوجيا التي هي وسيلة اقتحام القرن الواحد والعشرين[...]، بل يجب استعمال طرائق تستطيع أن تجعل من التربية وسيلة للتفتح والتحفيز، ومن هذه الطرائق مشروع المؤسسة الذي تبّنته دول عديدة متطوّرة، كما تحاول تبّنيه دول أخرى في طريق النموّ ومنها الجزائر"[1].

وقد ظهر مفهوم المشروع ضمن إطار التجديد والإصلاح في المجال التربوي بوصفه مرتبطاً بالاستقلالية المعطاة للمؤسسات في اختيار مخططها ونمط تطبيقه ؛ أي يجب أن يكون لكل مؤسسة مشروع خاص بها يرتكز على تحليل وضعيتها الجغرافية ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقـافي ووسائلها المادية والبشرية والأهداف ذات الأولوية. ولذا، فإن مشروع المؤسسة هو"..عمل جماعي حول موضوع يختاره الفريق التربوي، أو هو عبارة عن هدف شامل لنتـائج سـطّرته المؤسسـة التربوية. ويُعتبر أيضا مسعى تربوياً وبيداغوجياً هدفه التسيير الجيد من أجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل الجماعة التربوية والاستجابة لحاجات خاصة للتلاميذ الذين يعتبرون مركز الاهتمام والمحور الهامّ للمشروع، مع الأخذ بعين الاعتبار الوضعية الخاصة للمؤسسة واحترام الأهـداف أو الغايات الوطنية "[2]. فعلى إدارات المدارس أن يفكروا بأمانة في طبيعة التعاون في مجال المؤسسـات التعليمية وقبول بعض التنازلات لحل المشاكل المتراكمة، وعليهم استيعاب طبيعة علاقاتم ؛ فهـل يتعاون أعضاء هيئة التدريس في داخل الأقسام ويميلون إلى التجمع في جماعات لها نفس الاهتمام ؟ وهل يواظب أساتذة الرياضيات مثلا على معرفة ما يدور في قسم اللغات ؟ وهل تشـترك الإدارة في النشاطات الدورية التي ينظمها أعضاء هيئة التدريس التي تناقش الحالات التي تؤثر على جميـع الطلاب وعلى المؤسسة بأكملها أم أن الإدارة تمضي معظم وقتها في صنع القرارات والتوثيق ؟

من نافلة القول، أننا ولأننا في عجلتنا اليومية لإنهاء كـل شـيء، ننقسـم لا شـعورياً إلى مجموعات لتأدية المهامّ المطلوبة حتى وإن كنا في أصغر المؤسسات، وترسل تلك العادة إشـارات سلبية للطلاب لأنهم لا يقتدون بالقدوة الحسنة ؛ والأسوأ من ذلك أنهم دائماً يتعلمون من القدوة

[1]- الكتاب السنوي للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 7. بتصرف.
[2]- المرجع السابق، ص 15. بتصرف.

السيئة، وفي بعض الأحيان لا نلاحظ حدوث ذلك، ولذا، يجب علينا -كما رأينا عند ديوي- أن نبدأ بملاحظة الطلبة وتصرفاتهم؛ "..فلا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن يُعدّ هذا طريقاً سليماً للتفكير، والمدرسة تسهُم في إيجاد مثل هذه العادة السيئة لدى التلاميذ عندما تقدّم لهم مواد دراسية بعيدة عن خبراتهم وواقعهم، أو فوق مستوى مداركهم ؛ ذلك لأنهم حينما يواجهون مثل هذا الموقف سيتعوّدون على استخدام مقياس للقيم والحقائق داخل المدرسة لا يُستخدم في خارجها، ومن ثمّ فإنهم يشعرون باضطراب ومأزق فكري، ليتبيّن مما سبق أنّ مصدر المعرفة هو تفاعل الإنسان مع محيطه ومع الأشياء، لا بالعقل فقط، بل بالعمل وباستخدام تلك الأشياء أو الأفكار ؛ فالفكرة تُعتبر أداة للفعل وهي لا تُفهم إلاّ في حدود ذلك الفعل الذي يؤدّيها"[1].

وخلاصة القول، أننا يجب نأخذ بالاعتبار أوّلاً ماذا نريد أن يصبح طلابنا في المستقبل ثم نفكر في ذلك الأمر من ناحية النتائج المرجوّة، وسوف يحتاج المرء فقط للرجوع إلى رسالة وأهداف المؤسسة التعليمية من أجل تذكر كل ذلك. ومن المثير للاهتمام أنه بنظرة سريعة على رسالة ورؤيا المؤسسات التي تمتدّ وتتخطّى الحدود الجغرافية والثقافية تنكشف لنا قيمة جوهرية مشتركة عن الهدف الذي نرجو أن يحقّقه طلابنا بعد التخرّج، وتعمل العديد من المؤسسات التعليمية جاهدة على غرس مجموعة من المهارات والتقنيات في الخريجين وتنمية كفاءاتهم مثل: القدرة على تولّي المناصب القيادية، وذلك بمدّهم بالمعلومات الأوّلية في مجال التقنية لمساعدتهم على مواكبة التطوّرات العصرية السريعة وبالتفكير العلمي والنقدي وبروح الاستقلالية والاعتماد على النفس وبروح العمل الجماعي وبالقدرة على تطبيق المعلومات والمعارف التي تمّت دراستها في الحياة العامة، وذلك بغية الاستعداد للدخول في النشاط المهني وتحمّل المسؤوليات المدنية والقدرة على الاتّصال بقوة وفعالية ؛ وبالجملة، فإن الالتزام الدائم بمواصلة التعلّم بواسطة المقاربة بالكفاءات القائمة على فلسفة التعلم بالعمل كما بسطنا خطوطها الرئيسية، معناه الالتزام بالتصرّف الأخلاقي والمسؤول والوعي بما يدور في العالم وصولا إلى استيعاب كل المتغيّرات العالمية المحيطة.

***

[1]- أحمد فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص 120.

الفصل الثالث

المبحث 5

تقييم نقدي لمشروع العولمة التربوية واستشراف [illegible] المستقبل

إن ما يثير الانتباه في سيرورة عولمة الاقتصاد والإنتاج المادّي هو أنها تتماشى بالتوازي مع سيرورة عولمة الإعلام والاتصال ؛ أي الإنتاج غير المادّي، مما جعل أنظمة الإشهار تحتل الصدارة في الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية للدول الكبرى والفاعلة في تهيئة المؤسسات المنتجة والمروّجة لها، إذ "..تتجلّى القوة الاكتساحية للعولمة في قدرتها على الإنتاج المكثّف لأنظمة العلامات، وتكثيف الوسائط السمعية البصرية، واستثمار النتائج المحققة في مجال الرقميات والحوسبة ؛ لأنه لا ينبغي أن نتوهّم اختزال العولمة في المنتوجات الاقتصادية المادية والعينية، بل هي ظاهرة ناتجة أساساً عن التطور السريع للأنظمة الرمزية والأنظمة الرقمية، فهي لا تراهن على الأرصدة واستثمار رؤوس الأموال فحسب، بل تراهن بقوة على احتكار اكتساب المعارف وإنتاج الخطاب الثقافي والإعلامي لتغطية الهيمنة الاقتصادية"[1].

ومن الواضح أن أدوات العولمة تتبدّى في مجالين إثنين : (أ) مجال إنتاج المعلومات وتقوية الخطاب الثقافي وتفعيل آليات تسويقه، (ب) مجال إنتاج وسائل الإعلام والاتصال واتخاذ أنظمة العلامات وسيطاً لنشر المضامين الثقافية والحضارية،"..بحكم أنها تتوخّى الكلية الشاملة في إنتاج الخطاب المعولم، فإذا هي تعني الشمولية ؛ أي تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله"[2].

ويمكن إجمال التغيرات المصاحبة للعولمة في أنها "..تحرّر الفرد من سلطة الإعلام المحلّي وتجاوز دائرته الضيقة النمطية المسّيسة أو المؤدلجة بفضل الثورة التكنولوجية في ميدان الإعلام والاتصال، وأنها تؤدّي إلى اتّساع مساحة الرأي والرأي الآخر بفضل تزايد القنوات الفضائية العالمية ؛ فهي تعكس عملياً الممارسة الديمقراطية، و بظهور شبكة الأنترنيت ورواجها بسرعة فائقة فُتحت مجالات لا حدود لها لاكتساب المعرفة ونشرها وترقية الاتصال بين الأفراد والجموعات"[3]. ولذا، يعتبرها البعض ظاهرة استعمارية ؛ لأن البعد الاستغلالي للاقتصاد المعولم أضفى على العولمة طابع الأطماع الاستعمارية التقليدية،"..لأنها في الواقع ترسّخ مبدأ الاعتقاد بأن هناك حضارة منتصرة ظافرة أصبحت مركز استقطاب للحضارات الأخرى، بل مؤهّلة لتحكم العالم، فهي ترويج لمفهوم وحدة الحضارة أو الحضارة القطبية"[4]. وبذا، تُعدّ مرحلة جديدة في المسار التحوّلي لظاهرة الاستعمار إلى "..ما بعد الاستعمار، لأنّ الـ(ما بعد)- في مثل هذه التعابير- لا يعني القطيعة مع الـ(ما قبل)، بل يعني الاستمرار فيه بصورة جديدة كما نقول: (ما بعد) الحداثة"[5].

[1]- يحيى اليحياوي، العولمة ورهانات الإعلام، سلسلة شراع، العدد 1998/33، الدار البيضاء، ص 24.
[2]- محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1998، ص 136.
[3]- مهند إبراهيم أبو لطيفة، العولمة وغياب المشروع الحضاري www.hewaraat.com بتاريخ : 2006/04/10.
[4]- عمار طالبي، ندوة الثقافة العربية وتحديات العولمة، مجلة التربية،عدد: 1999/128 الدوحة- قطر، ص 72.
[5]- الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص 13.

ويمكن الاعتقاد أن مستقبلنا أصبح، في ظل حركة العولمة، وكأنه لم يعد بمقدورنا تخطيطه لكنه يُخطّط لنا، وأضحت الإستراتيجيات التي ندّعي لأنفسنا وضعها لا تعدو أن تكون ردّ فعل وليست مبادرة بالفعل، وأن أقصى ما هو مُتاح فعله إنما هو حرية ردّ الفعل ؛ أي القدرة على التخطيط في مواجهة ما يحدث عالمياً، وشتّان ما بين أن يُترك لنا خيار ردّ الفعل للتفاعل مع البيئة الدولية وحرية المبادرة التي تغيّر هذه البيئة. وكان من نتائج اختلال هذه المعادلة أن"..الذي يملك الآن المعرفة الشاملة وأدوات توزيعها والقدرة على استعمالها وتوظيفها في المنظومة التربوية، يملك بلا شك سلطة التحكم والسيطرة على العقول"[1].

وتُعدّ التربية مفتاحاً للولوج في الاقتصاد المعولم في هذه الحقبة التاريخية التي تعيشها البشرية، وهو اقتصاد قائم أساساً على التطور التكنولوجي المذهل في ميدان الاتصال ونقل المعلومات وتوزيعها، وتثمين القيمة الاقتصادية لهذه المعلومات. ونستطيع أن نقول، حينئذ، أن التربية هي الممثل الأوضح للتحوّلات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها العالم، وذلك لأن العلاقة بين التربية والبنى الاقتصادية والثقافية للمجتمع هي علاقة تفاعل قائمة على التأثير والتأثر، إذ كلما تحدث تغيّرات عميقة داخل البنية الاقتصادية تطرأ تحدّيات جديدة تستدعي نظاماً تربوياً جديداً لمواجهتها وتجاوز معوّقاتها. ولم يكن الحديث عن جودة التعليم والمقاربة بالكفاءات وتعليم القرن الواحد والعشرين إلاّ دعوة صريحة لتكييف المدرسة مع الوضع العالمي الجديد، ليس لأن المدرسة مدعوّة إلى تعليم نوعي يستجيب لشروط العصر ويحافظ على استمراريتها كمؤسسة لإنتاج المعرفة وأدواتها فهذا يبقى شعاراً للاستهلاك، وإنما لتدخل المدرسة في شبكة المؤسسات المعولمة لا سيما أنها أصبحت نقطة جذب لا مثيل لها لاعتبارين: (أ) أنه سيوكل إليها تشكيل الذهنية المأمولة باعتبار الدور التاريخي الذي عُرفت به كأداة للتنميط والترويض، (ب) أنها تشكل سوقاً استهلاكية عالمية ضخمة، وهذا ما يفسّر المنافسة الشرسة بين كبريات الشركات لاحتلال هذا الكنز ؛ إذ يجري الحديث الآن عن سوق التربية وسوق الموادّ والخدمات البيداغوجية.[2]

وتهدف العولمة إلى دمج العالم دمجاً نمطياً من خلال تعميم نماذج معينة، لذلك سعى منظّروها أوّلا إلى ضبط"..مفهوم العولمة من الوجهة النظرية البحتة [بوصفها]جعل الشيء على مستوى عالمي ؛ أي نقله من حيّز المحدود إلى آفاق اللاّمحدود ؛ أي العالم بأسره. ومن هنا يصبح إطار الحركة والتعامل والتفاعل والتبادل على اختلاف صوره متجاوزاً للحدود الجغرافية المعروفة

---

[1] - عبد المجيدعمراني، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مجلة اللغة العربية، العدد الرابع، 2001، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 188.

[2] - ولترجمة ذلك على أرض الواقع، انعقد ما بين 20 و23 ماي 2000 بكندا ما سُمّي بالسوق العالمي الأول للتربية.

للدول"[1]، Ž سعوا إلى صنع آليات خاصة بها من أجل تفعيل دورها المعرفي والثقافي"..فانصبّ مسعاهم على مجالي التربية والتعليم أخيراً بعد أن كان مسعاهم اقتصادياً وسياسياً وإعلامياً باعتبار أن التربية والتعليم هما الوسيلة التي يمكن من خلالها نشر الفكر العولمي"[2]. ولهذا السبب حرصت الأطراف الفاعلة في حركة العولمة على السيطرة على المنظمات الدولية ذات الطابع العلمي والثقافي والتربوي من جهة، وذات الطابع المالي من جهة أخرى، لجعلها أدوات هيمنة، وذلك من أجل توجيه جهودها الخاصة إلى خدمة نمط معيّن من المدّ المعرفي والثقافي والتربوي والتعليمي الموجّه إلى بلدان أخرى من العالم ؛ ولذلك "..تُشنّ الآن حرب شاملة عن طريق وسائل الإعلام يؤجّجها الليبراليون الجدد لترويج فكرة اعتماد النموذج المخوصص ذي الطابع الاتحادي والتساهمي للمشاريع التربوية الكبرى وفق رؤية تربوية جديدة معولمة"[3].

وقد جاء في تقرير لليونيسكو[4] حول مستقبل التربية في العالم أن النظام الاقتصادي العالمي ينتقل مرحلياً وبصفة تدريجية من النموذج الصناعي الذي ساد القرنيين الماضيين إلى النموذج المعرفي والإنتاج العلمي في القرن الواحد والعشرين ؛ "..فأصبح العالم الآن ينحو Üو منظومة تربوية موجّهة تحت تأثير الأيديولوجية الجديدة التي سمحت للمركزية العالمية القطبية بأن تعولم ثقافتها وتنفرد عن الأمم الأخرى بالإبداع والابتكار والإنتاج، مما يسهّل عليها التوسّع في العالم لترويج الخطابات التي تنجزها عامة، والخطاب التربوي خاصة"[5]. وبذلك، فإن المشاريع التربوية والثقافية المفروضة على الشعوب المتلقية والمستهلكة ذات أوجه متعدّدة ؛ فهي إن كانت تسعى، من حيث المبدأ، إلى ترسيÑ قيم إنسانية سامية لصاÏ الإنسان المستقبلي نفسه فإنا في الوقت نفسه تدمّر بعض القيم الأخلاقية، لأن هذه المشاريع يغلب عليها مبدأ الربح والخسارة بالقياس إلى السوق المادية. ومن هنا"..يشكل الاقتصاد المعولم تديداً صريحاً للتربية، يتبدّى هذا التهديد في نزعة التسويق التي يشهدها ميدان الخدمات التربوية على المستوى العالمي، إذ أضحى خطرها يتجلّى Ñاصة في اللامساواة والتمييز الحف بين الموعات البشرية وعدم احترام التنوّع الثقافي واللغوي والتقاليد المحلية للمجتمعات وإقامة ثقافة مؤسسات تحت غطاء الإصلاح الشامل، وعادة ما يكون هذا الإصلاح موجّها لتحقيق مصاÏ شخصية تدّد القيم الأخلاقية للتربية بتغليب قيم السوق ومعايير الربح على القيم الحقيقية للديمقراطية وحقوق الإنسان، وبالتقليص من سلطة الدولة

---

[1]- بركات محمد مراد، العولمة المفهوم المراوغ، مجلة المعرفة، العدد90، سبتمبر2002 .
[2]- عبد الرحيم الخليفي، العلاقة بين العولمة والتربية والتعليم، مجلة الوحدة الإسلامية، السنة الثانية عدد 15، فبراير 2003..
[3]- Denis Haché, mondialisation et Education, (non daté).www.acelf.ca
[4]- وهو التقرير الذي قدمه للمنظمة المذكورة[جاك ديلور Jacques Delors] مفوّض الاتحاد الأوروبي سنة 1995.
[5]- عبد المجيد عمراني، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 189.

وتعطيل رعايتها للمنظومة التربوية"[1]. وهكذا، "..أحدثت العولمة اختراقات لQنظمة التربوية في :

- "..تيئة جميع الظروف المادية والمعنوية لانتشار المدارس التجارية الخاصة في الـتمعات المستهدفة التي تتلقى كل الدّعم من أطراف العولمة الفاعلة لبثّ أفكار غريبة عن الكيان الثقافي للمجتمع.

- تفاقم ظاهرة التعليم الأجنبي الحرّ داخل بعض الـتمعات تعتبر برامجه تابعة لمؤسسات عالميـة، وتقدC مضامين ثقافية دخيلة تسعى إلى تكريس مبدأ الثقافة القطبية الغالبة.

- تقدC نماذج تربوية مُبهرة لتدلّل من خلالها على أن التربية الغربية تتفوّق على نظيراتا من أنواع التربية الأخرى ؛ إذ لولا هذه التربية ما كان هذا التفوّق العلمي والتكنولوجي"[2].

ومع أنه قد يتبدّى للرائي المتأمل في هذه التحوّلات العميقة التي يشهدها العـالم في بدايـة الألفية الثالثة، أن العولمة تسعى بكل الوسائل التي تيأت لها أن Ơترق المنظومة التربوية، وأن تقوّض البناء الداخلي للحصانة التربوية للشعوب لتمرير أيديولوجية مهيمنة وطاغية تعيد تشكيل أهـداف المنظومة التربوية لتحقيق مصاﱀ الاقتصاد المعولم، وتسعى إلى إيجاد مرجعيات فكريـة وفلسـفية لنموذج تربوي معولم مؤطّر تأطيراً يتجاوز الخصوصيات الثقافية واللغوية ؛"..وهو المنحى الـذي الذي سيؤدّي إلى عولمة اللغة الإنجليزية مثلا، بوصفها لغة قطبية أحادية، والتمهيد للمنظومة التربوية العالمية التي تعمل في إطار فلسفي ومنهجي معولم"[3]، فإن ذات المشروع التربوي العـالمي الـذي تسعى الأطراف القطبية للعولمة إلى تكريسه وتعميمه يقوم بالمقابل على مبدأ الانتقال والتحوّل من المحلّي إلى العالمي، ومن الأحادية إلى التعدّدية، ومن التصادم إلى الحوار بين الحضارات الإنسـانية، ومن التنافر بين الثقافات والتباعد بين اللغات إلى التعايش والتكامل بين هذه الثقافات واللغـات؛ "..فنحن ملزمون إذن، بالمشاركة في توجيه هذه المبادئ التربوية العالمية لصـاﱀ الإنسـانية، ولا يتحقق لدينا ذلك إلاّ بوضع استراتيجية تربوية ذات بعد عالمي تأخذ بعين الاعتبار الخصوصـيات التربوية والثقافية المحلية من جهة، ومتطلّبات البناء الحضاري العالمي الجديد من جهة أخرى"[4].

وإذ أصبح من المعروف الآن على نطاق واسع أن الاقتصاد المعولم يقوم على آليات النقـل والتحويل ؛ أي بنقل الأموال ونقل المعلومات والمعارف، وفي الوقت نفسه نقل الأمراض والجرائم ووسائل القمع لتدمير القيم، فإن الأهداف السامية للتربية العالمية تتحدّد في التخفيف مـن هـذه التهديدات والعمل على تجاوزها لتشييد مجتمعات قائمة على المساواة بين المواطنين، واحترام القيم

Eduquer dans une économie mondialisée, www.ei-ie.org (Résolution de l'IE, 5ème congrès-Berlin 26/07/2007)-[1]

[2]- أحمد حساني، معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة، جامعة الملك سعود، ندوة : العولمة وأولويات التربية، الرياض، في : 17،18/ أفريل 2004.

[3]- عمراني، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 190.

[4]- أحمد حساني، معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة، مرجع سبق ذكره، في : 17،18/ أفريل 2004.

الإنسانية، وحقوق الإنسان وتنمية مستقرة، وذلك "..بدفع بعض المنظمات العالمية، كالمنظمة الدولية للتجارة والبنك الدولي وصندوق النقد الدولي، إلى تغيير نظرتنا في تعاملها مع الخدمات التربوية وأن تقرّ بأن التربية حق إنساني لا يمكن المراهنة عليه حسب معايير الربح والتسويق"[1].

ولتفادي هذه الأخطار لابدّ من تكثيف عمليات التحسيس بها لدى المنظمات العالمية والدول والمنظمات الإقليمية والمحلية عن طريق دعوة الحكومات إلى وضع خطة عمل هادفة وواقعية ذات بعد عالمي ومستقبلي تجسّد مبدأ التربية للجميع، وترتكز على أساليب شفّافة وديموقراطية تهدف إلى ترقية الخدمات العمومية للتربية وتحسينها، والحرص على ترقية علاقات الشراكة التربوية لتحقيق مبدأ التربية العالمية الشاملة ؛ ولا يتمّ ذلك إلاّ باتّباع إجراءات هامّة مثل:

- "..تعميم استخدام التكنولوجيا الجديدة، وجعلها وسيلة لترقية المسار التعليمي- التعلمي.
- تحسين الوسط التعليمي، وتوفير جميع الظروف الملائمة لتأدية مهامّ رجال التعليم.
- تشجيع تبادل الخبراء وتجّنب امتصاص الدول العظمى للكفاءات على حساب الدول النامية.
- إجبارية التكوين لتحسين الكفاءات والمهارات لدى رجال التربية والتعليم.
- الربط التدريجي والمجاني للمؤسسات التعليمية بشبكة الأنترنيت مع ضمان شروط هذا الربط.
- التنسيق مع المنظمات الدولية وكذا الحكومات لجعل مضامين البرامج التربوية عبر العالم تراعي الخصوصيات المحلية والتنوّع الثقافي واللغوي والحفاظ على الهوّية والقيم الدينية الخاصة بالشعوب.
- الإفادة من الثورة التكنولوجية لضمان توزيع عادل وشامل للمعلومات والمعارف، والعمل على تحسيس المجتمع المدني بالفوائد الكبيرة التي تحققها هذه الثورة لترقية الخبرة الإنسانية"[2].

إن من أهمّ التحدّيات التي تواجهها التربية في وقت الحالي- أكثر من أيّ وقت مضى- كسب رهان التربية المستديمة، وهو شعار اليونسكو، للدخول في القرن الحادي والعشرين، ولا تتمثّل هذه التربية في تمكين الفرد من فرص الرسكلة والتكوين المستمر فحسب، بل في تأسيس الكفاءات الضرورية لدى كل فرد والتي تجعله قادراً على التكّيف الإيجابي مع جملة التغيرات التي تطرأ على مظاهر الحياة اليومية السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية. "..وانطلاقاً من هذا التصور فإن التشّبع بالقيم العالمية أصبح مطلباً حضارياً ؛ وذلك يعني أن كل فرد من أفراد المجتمع قد يتحوّل بالضرورة إلى مواطن عالمي. والعولمة التربوية هي السبيل المؤدّي إلى تحوّل المواطنة من الشعور المحلّي إلى الشعور العالمي، حيث أن أيّ فرد مهما كانت المجموعة البشرية التي ينتمي إليها،

1- Eduquer dans une économie mondialisée, www.ei-ie.org (Résolution de l'IE, 5ème congrès), Ibid.

2- www.ei-ie.org (Résolution de l'IE, 3ème congrès-Jomtien, Thailande, 25 /07/ 2001).

إذا أراد أن يكون مواطناً عالمياً، فلابد من أن يكون جريئاً في التفكير وحريصاً على الفهم والمعرفة والمشاركة في معارك الوطن الذي يستحيل بالضرورة إلى قرية عالمية"[1].

ولئن اعتبرنا التربية المستديمة مفتاح الدخول إلى القرن المقبل وشرطاً أساسياً لتكيف الأفراد مع خصوصيات الحياة العصرية ومقتضياتها، فإن تحقيق هذا الهدف يبقى رهين تطوّر السياسات التربوية والساهرين على حظوظ التربية من مسؤولين وإداريين وإطارات إشراف ومربّين، حتى يعملوا جميعاً على تطوير الممارسات البيداغوجية وتجويد طرقها وأساليبها المعتمدة في التكوين والتدريس بما يكفل توازن معادلة الشعور بالمواطنة والعالمية ؛"..إذ أن العلاقة بين التربية والمواطنة علاقة ثابتة وقديمة قدم التجمعات البشرية، بيد أن مجال إدراك هذه العلاقة قد تغيّر في ضوء حركة العولمة، إذ انتقل من المفهوم المحلّي للمواطنة إلى المفهوم العالمي ؛ فبالرغم من أن المواطنة ذات حضور في تاريخ الإنسانية منذ القدم وأن العولمة ظاهرة طارئة، فإن المواطنة هي الوسيلة الوحيدة للحفاظ على توازن العولمة التي تعمل على توسيع نطاق المواطنة، وإذا كانت العولمة تتجاوز المواطنة المحلية فإن المواطنة هي الوسيلة الوحيدة التي تحافظ على توازن العولمة"[2].

ولذلك ألفينا دعوات صريحة لدى كثير من التنظيمات التربوية والثقافية العالمية إلى استشراف مستقبل للعولمة يمثّل استمراراً لمبادئ وشعارات فلسفة التعلم بالعمل لديوي، وخاصة تحقيق مبدأ التربية للجميع وجعل التعليم مدى الحياة حقيقة واقعية وبعث القيم التربوية وربطها بالتطور على مستوى الأفراد والجماعات وتأكيد صلتها بعالم الشغل وحقوق المواطنين وواجباتهم، فضلا عن إنجاز برامج ومحتويات تربوية وترقية مناهج بيداغوجية بناء على التجربة العالمية بإتقان استخدام الوسائل التكنولوجية وانتقاء صارم لرجال التربية والتعليم حسب معايير الكفاءة والإبداع وروح المبادرة للمعلّم بوصفه خبيراً توكل إليه مهمّة وضع البرامج وتفعيل تطبيقها، دون أن يُنظر إليه كملقّن لمعارف فقط ؛ "..فلا يمكن للتربية أن تعتمد على المنظومات التقليدية لكسب مثل هذه الرّهانات، لأنها فشلت إلى حدّ الآن في تحقيق هدفين أساسيين على الأقل: كسب رهان ديمقراطية التربية بمراعاة مبدأ تكافؤ الفرص، والحدّ من ظاهرة الفشل المدرسي والتسرّب البيداغوجي"[3].

ومما لا شك فيه فإن كسب رهان الديمقراطية قد يتأتّى -كما رأينا في مواضع عديدة سابقة- باستلهام مبادئ التربية التقدمية لديوي ؛ "..وهذا الربط بين التربية والديمقراطية ليس من قبيل

---

[1] - G.Boulanger, Mondialisation et citoyenneté, www.clubs-unesco.asso.fr (non daté).

[2] - G.Boulanger, Mondialisation et citoyenneté, Ibid.

[3] - بدر عبدالله الصالح، مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي، مرجع سبق ذكره، ص101.

تسييس العملية التربوية، بل هو استجابة لفكرته أنّ تنوّع المجتمعات يحتّم تنوّع النظم التربوية، لذلك فالمجتمع الديمقراطي يجب أن يتميّز بفلسفة تربوية تضمّن قيمه القائمة على مبدأ المشاركة والحرية"[1] ؛ إذ أصبحت الشراكة عملية ضرورية لتحقيق مبدأ التربية للجميع، لذلك يجب أن تنصبّ توجّهات أطراف الشراكة في هدف واحد وهو تحقيق المصلحة العامة في المنظومة التربوية للحفاظ على الطابع العمومي للتربية، "..فإن تنمية عادات التفكير، بالطريقة التي أسلفنا ذكرها، شيء مهمّ وضروري بالنسبة إلى التربية، ولكي تقوم بهذا لابدّ أن تزوّد التلاميذ باتجاهات مثل :

- العقلية المتحرّرة : ويعنى بها ديوي التحرّر من التعصّب والانحياز، وألاّ توصد عقول التلاميذ دون ما يستجدّ من مشكلات وآراء، وإن كان هذا لا يعني أن تُفتح عقول التلاميذ على مصراعيها لكل جديد قادم بغير نقد واختبار، ومن ثمّ فإن العقلية المتحرّرة هي التي تكون لديها الرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات النظر، والالتفات إلى جمع الحقائق مهما كان مصدرها، وحساب جميع الاحتمالات والاعتراف بجواز الوقوع في الخطأ ؛ كل ذلك دونما تحيّز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب الآخر. إن ذلك يمنح تفكيرنا حياة وحركة وقدرة على القيام بأيّ مجهود عقلي يتطلبه ما قد يبرز أمامنا من مشكلات، ومثل هذا الأمر ليس سهلا هيّناً، فكثيرون منّا قد تدفعهم المخاوف اللاشعورية إلى أن يتّخذوا موقفاً دفاعياً من كل جديد، والمدرسة يمكن أن تساهم في إزالة هذه العقبات بأن تعرض على التلاميذ المواقف التي تنمّي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج والإخلاص ؛ وهل ينكر أحد منا أنه عندما يشعر بانجذاب إلى شيء ما واهتمام به ينصرف إلى التفكير فيه بكل جوارحه ؟

- المسؤولية : وقد يتبادر إلى الأذهان أن مثل هذا الاتجاه يفيد في النواحي الأخلاقية ولا صلة له بأمر عقلي كالذي نحن بصدده، ولكن هذا غير صحيح ؛ فالمسؤولية الأخلاقية إذا كانت تعني أن ينتبه الإنسان إلى عواقب كل خطوة يخطوها وألاّ يخطو خطوة إلاّ إذا كان على وعي بنتائجها، وبقدرته على تحمّل ما يترتّب على هذه النتائج من مسؤولية، فإن مثل هذا الاتجاه ضروري لتنمية عادات التفكير السليمة، فكثير من الناس يعتنقون مبادئ ثمّ يهربون عندما تواجههم بنتائجها"[2].

إن تشخيص الواقع التربوي ببلادنا على ضوء توجّهات الإصلاح الجديد تشخيصاً موضوعياً بمعزل عن أيّ نزعة ذاتية أو عاطفية يقتضي- في ظلّ اهتماماتنا الحضارية الراهنة- مواجهة مجمل

---

[1]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة الأمريكية، مرجع سبق ذكره، ص 198.
[2]- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 98،99.

التحدّيات الكبرى المشار إليها، وهي تحدّيات ناتجة -كما علمنا- عن الخطاب التربوي المنجز عالمياً لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للعولمة بكل جوانبها الاقتصادية والثقافة والتربوية ؛ إذ "..أحدث الاقتصاد المعولم المصحوب بتطوّر تكنولوجي سريع في مجال الحوسبة انقلاباً جوهرياً مسّ جميع جوانب الحياة الإنسانية في المجتمع البشري، وقد وصلت أمواج هذه الصدمة إلى ميدان التربية بحجة الإصلاح التربوي الذي بدأ يهدّد، في كثير من الأحيان، الطابع العمومي للمؤسسة التربوي"[1].

ومن الجدير ذكره، أنه تمّ تناول موضوع العولمة في منظومتنا الجزائرية بشكل مبكّر نسبياً، وذلك من حيث : "..تحليل انعكاسات التطوّر السريع لوسائل الاتصال والنقل والتجارة، بعد تبيان مخاطر شمولية الاقتصاد العالمي إنْ لم يُدخل إصلاح سريع على أداء المنظومة التربوية، كما برزت ضرورة تثمين القدرات والمواهب في التعليم أكثر من الاعتناء بإعادة إنتاج النماذج."[2] أمّا أنواع التحدّيات التي رصدها توجّه الإصلاح التربوي الجديد من منطلق فلسفة التعلم بالعمل فهي:

1-"..التحدّي الثقافي: بالمواجهة والتحكم في الاتصال في اللغات وسياسة الاشعاع الثقافي.

2- التحدّي الاقتصادي: بالتأهيل الإنتاجي والتبادلي والاقتراب من المقاييس الدولية.

3- التحدّي العلمي والتكنولوجي: بالبحث العلمي والتكنولوجي في القطاعات الاستيراتيجية.

3- التحدّي الاجتماعي: بالتربية المدنية من أجل التضامن والتسامح وحقوق الانسان ونبذ العنف.

5- التحدّي السياسي: بالتكفل بالخيارات الجيو- استراتيجية والأخلاقيات الديمقراطية"[3].

وقد نوّهت السلطة السياسية ببلادنا على أعلى مستوى بأهمية التطوّرات الملاحظة، والتوجّهات العالمية في ميدان التربية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار ومنها : "..رفع وتعميق المستوى القاعدي للتربية والتكوين، وأولوية مصلحة المتعلم الذي يوضع في محور العملية التعليمية، وإدخال تعدّد اللغات في سنّ مبكرة، وتنظيم تعليم وتكوين يؤهل للتكيف وليس لمهنة واحدة بالمقاربة بالكفاءات، وتعميم تدريجي لتربية ما قبل التمدرس أو التحضيري، وإدماج منظم للتكنولوجيات الجديدة في الاتصال والثقافة، وتفتّح المدرسة على المجتمع، واستقلالية الهياكل البيداغوجية، وترسيم التعليم والتكوين الخاصين، وأخيراً، تنويع الشعب والمسارات الدراسية"[4].

نخلص إلى القول إذن، أن العولمة ظاهرة إنسانية طاغية سلكت سبيلها في واقع حضارة العالم الجديدة ولا نملك الوسائل لردعها أو التقليل من شأن تأثيرها على منظومتنا التربوية، فهي ترتكز

---

[1]- Denis Haché, mondialisation et Education, ibid,

[2]- ملف المبادئ العامة للسياسة التربوية المقدّم من طرف المجلس الأعلى للتربية في ملتقى نادي الصنوبر أيام 8،9،10 ديسمبر 1998.

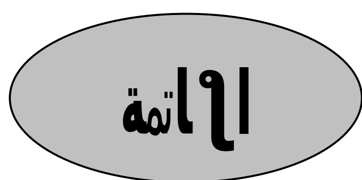
[3]- ملف المبادئ العامة للسياسة التربوية، المرجع السابق، الموضع نفسه.

[4]- من خطاب توجيهي بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بتاريخ : 2000/05/09.

على أدوات وآليات اقتصادية صارمة جداً تستخدمها لتهيئة السبيل لمشاريعها الثقافية والتربوية، فلم يكن من داعٍ لانغلاق نظامنا التربوي على نفسه بحجة الحفاظ على الخصوصية الثقافية أو المحافظة على التراث المحلّي، كما لم يكن من داعٍ في الآن نفسه إلى الاندماج فيها بلا وعي أو تفكير استراتيجي ؛ فالحل إذن، يتقرّر في التعامل والتفاعل مع الوضع الجديد الذي تقتضيه العولمة انطلاقاً من رصيدنا الثقافي والحضاري الذي يؤهّلنا للتكيف مع وجهها الإيجابي المضيء.

ونستنبط مما تقدّم، أن المؤسسات الثقافية عامة، والمؤسسات التربوية خاصة، والتي وُجدت لأغراض متعدّدة، هي الآن في مواجهة مباشرة مع تحدّيات مصيرية ترسم مستقبلها ؛ فلم تعد الاستراتيجيات التربوية التي تمسّكت بها بلادنا في القرن الماضي صالحة، لأن الفضاء السياسي والاقتصادي الذي نشأت فيه قد تغيّر جذرياً، وهي وإن كانت ضرورية في مرحلة ما بعد الاستقلال بوصفها حلاً إجرائياً مستعجلا ووقائياً لتجاوز واقع موضوعي مفروض على المجتمعات النامية، فإنها الآن لا تمتلك القدرة الكافية لمواجهة تلك التحدّيات المفروضة إلاّ بإحداث بعثٍ واعٍ لإصلاح تربوي جديد قائم خصوصاً على فلسفة التعلم بالعمل وتوجّهات التربية التقدمية ؛ وهو ما انخرطت فيه منظومتنا التربوية منذ بضع سنوات بكل حزم، وما كان ذلك إلاّ لأن الخطاب التربوي المنجز عالمياً يكرس مبدأ الثقافة التربوية العالمية من حيث هي ثقافة خبرة إنسانية، وبحكم أن التعلّم في حقيقة أمره هو تكوين صلة قوية وفاعلة بين المتعلم ومحيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والسياسي كما بيّن ديوي ؛ ومن هنا فإن التربية المتوخّاة من الإصلاح الجديد هي امتلاك خبرة ذات بعد علمي- عملي لصالح التنمية البشرية ببلادنا والعالم.

***


الخاتمة

نخلص في نهاية هذا البحث إلى استنتاج أن ما قدّمه جون ديوي من نظريات ضمن مذهبه الأداتي أوّلا، وفي سياق فلسفته التربوية في التعلم بالعمل ثانياً، إنما هو وليد المحيط الأسري والبيئي الذي نشأ فيه ونتاج تأثره بالفلاسفة والعلماء والمربّين الذين اتّصل بهم، أو تعلم على أيديهم، أو أخذ بأفكارهم عن طريق كتاباتهم، فضلا عن عوامل أخرى تتعلق بالمبادئ التي قامت عليها الحياة الديمقراطية في المجتمع الغربي والتغيّر السريع والمحسوس الذي انبثق عن ذلك على مستوى المجتمع والأخلاق والدين والفن والتربية على وجه الخصوص :

1. فقد أعلى ديوي -كما فصّلنا- من شأن الخبرة الإنسانية واعتبرها مصدر العلوم والقيم بخلاف المدرسة المثالية، ورأى أن المعرفة والقيم نسبية غير ثابتة، وأن العقل البشري هو الحاكم الذي يقرّر الصواب والخطأ ؛ فكانت كتاباته بمثابة دعوة قوّية حطمت سيادة الأسلوب التقليدي الذي ساد التاريخ الإنساني لفترات طويلة، وفي مقابل ذلك جاء مذهبه الأداتي ليؤكّد على دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الفرد ليعيش حرّاً مفكراً منتجاً، وقد تحدث عن دور الإقناع العقلي في غرس القيم والأخلاق، حيث رأى أنه لا يكفي المدح والذم والثواب والعقاب والتحليل والتحريم ؛ فأساس الأخلاق ومضمونها هو معرفة أسباب العادات التي نقوم بها لنتأكد من المعايير التي تضمن أنها عادلة، والذين يضعون القانون ويشاركون في إيجاد العادات المفترض أن تكون لديهم رؤية ثاقبة لحقيقة تلك الأسس. ولذلك قام ديوي بتحويل عملية تهذيب الإنسان من العناية بالمُثل العقلية المجرّدة إلى الاهتمام بالنتائج المادية الملموسة في ظلّ فلسفة عُرفت بالبراغماتية والأداتية والوظيفية، فكان البحث العلمي لحلّ المشكلات الواقعية أهمّ أداة في الحياة لمعرفة الحقائق ولتربية الفرد ولتكوين المجتمع الديمقراطي.

2. كما رأينا كيف ترتّب على الرؤية الفلسفية السابقة جملة من التطبيقات التربوية منها : أن التربية تقوم على مبدأ تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه، وأنه يحتاج إلى تنمية مهاراته الفكرية والعملية دائماً ليقوم بحلّ المشكلات بشكل راشد وعلى أسس علمية. واستناداً إلى هذه الرؤية فإن المعارف النظرية وتشعّباتها الكثيرة ليست ذات أهمية في المنهاج التعليمي طالما أنها لا تخدم المتعلم في تصريف شئون حياته ؛ ولذا، توجّه ديوي إلى جعل المدرسة بيئة ثرية بالخبرات، حافلة بحركة المتعلمين من أجل تكوين عقلية علمية راشدة تستطيع حلّ المشكلات بأسلوب منهجي ؛ فمن القواعد التي جاهد ديوي من أجل ترسيخها أن الطفل قطب التربية ونقطة ارتكاز في العملية التعليمية، وأنه لن يتعلم بشكل أمثل إلاّ من خلال الخبرات الحياتية، ومن جانب آخر، فإنه ومن خلال تجاربه ودراساته شدّد على أهمية ربط المدرسة بالمجتمع

ونادى بالحياة الديمقراطية، وبما أنه كان من أبرز أعلام التربية التقدمية فقد ربط التربية بالمنفعة العامة والإصلاح الاجتماعي واعتبر أن التعليم يجب أن يخدم الأغراض العلمية والأهداف الواقعية التي تنفع الفرد الحرّ والمجتمع الديمقراطي.

3. وتابعنا ديوي قبل ذلك في هجومه على فلسفة التعليم النّمطية التقليدية ونجاحه، بالتالي، في دفع عجلة التعليم إلى مسار مغاير له، حيث نادى بأهمية الخبرة في التعليم وانتقد أسلوب التلقين وأنكر الاعتماد الكلّي على الكتاب المدرسي والمعلم، كما شنّ هجومه على النظام التعليمي الصارم المبني على الطاعة التامّة للوائح الإدارية الجامدة. وكان من الواضح أن كتاباته تحمل في طياتها نقداً لاذعاً لتلك التربية السائدة في عصره وعلى مرّ العصور ؛ فانتقد التربية التي تعتمد على حفظ المعلومات عن ظهر قلب وإعداد المتعلم للمستقبل مع تجاهل الحاضر وتهميش المرحلة التي يعيشها المتعلم، فكانت التربية عنده -بالمقابل- هي الحياة في حاضرها أوّلاً ثم في المستقبل ثانياً، وكانت القاعدة تعتبر أن المعلم هو أساس العملية التربوية وجاء ديوي ليقلب الموازين وينقل الفكر التربوي إلى مركز التربية الأوّل ؛ أي إلى المتعلم واحتياجاته، فرأى أن أسلوب المحاضرة من الطرائق القاصرة في التعليم ومنافعها محدودة لأنها لا تتيح الفرصة للمتعلم كي يستكشف الواقع ويجمع المعلومات ويقيس الأمور ويبحث عن الحلول. لهذا فإن أسلوب السّعي إلى حلّ المشكلات القائم على حرية المتعلم أكثر إيجابية وخير من الدروس التقليدية القائمة على محاضرات المعلم التلقينية.

4. وفي السياق ذاته، بيّنا كيف عرّف ديوي الديمقراطية التربوية بأنها طريقة شخصية للحياة، وهي بالتالي ليست مجرّد شيء خارجي يحيط بنا ؛ فهي جملة من الاتجاهات والمواقف تشكل السّمات الشخصية للفرد والتي تحدّد ميوله وأهدافه في مجال علاقاته الحيوية ؛ ويترتّب على هذا التصور ضرورة المشاركة في إبداء الرأي وصنع القرار، وتأسيس الحياة المدرسية والأسرية على هذه المضامين الديمقراطية لتنظيم الحياة. وفي ظلّ هذه المنظومة نرى أن الديمقراطية في الحقل التربوي تعني ممارسات اجتماعية تؤكد قيمة الفرد وكرامته وتجسد شخصيته الإنسانية، وتقوم على أساس مشاركة أعضاء الأسرة والجماعات في إدارة شؤونها ديمقراطياً ؛ فالمدرسة عند ديوي بيئة ديمقراطية تسعى لإيجاد المواطن الديمقراطي والتربية عملية دائمة للفرد ليساهم في بناء المجتمع مع مراعاة الفروق الفردية في التدريس وفي وضع المنهج الدراسي. وهي فلسفة سياسية من حيث الإلحاح على حرية الفرد ؛ فقد أكّد على أن البيت أوّل مكان يتعلم فيه الفرد الديمقراطية ليعتبرها منهج حياة، ثم يتحدث عن التربية التقدمية والعملية كنموذج عالمي يقوم على البحث العلمي والتجربة والإيمان بالتعدّدية الثقافية، وبذلك فالتربية هي الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي.

5. وعلمنا أن من أفكار ديوي الثورية في ميدان الإصلاح التربوي طريقة المشروع، والتي من أهمّ سماتها، كنشاط شامل، أن المتعلم عادة يتفاعل معه لأنه قد يكون شارك في اختيار الموضوع ؛ فطريقة المشروع تشبع حاجة المتعلم النفسية لأنها تراعي الفروق الفردية وتدفعه إلى التعلم الجماعي وتحرّره من قيود الكتاب المدرسي، وأن ذلك محور أساسي في المقاربة بالكفاءات التي لا تُعدّ، كما يتصوّرها البعض، صيحة جديدة في عالم التربية وليست مرادفة لqهداف السلوكية، بل هي توجّه نسقي 5ولي مترابط أفرزته التحوّلات العالمية. وطالما أن غاية الكفاءات هي تأهيل شخصية المتعلم وجعله في قلب الاهتمام وتمكينه من مواجهة مختلف الصعوبات والمشكلات التي تعترضه كي يؤهله تعليمه وتكوينه للمواءمة مع احتياجات سوق العمل، فإنه لا يوجد أفضل من فلسفة التعلم بالعمل لديوي كمرجعية فكرية تؤسّس لذلك ؛ فقد أصبح العنصر البشري ثروة للاسـتثمار، وأصـبح الاقتصاد العالمي تحت إملاءات العولمة يفرض نوعاً من الشروط والمواصفات الخاصة بجودة نظـام التربية والتكوين. وإذا كانت المقاربة العامة لهذا التوجّه الجديد تتّجه نحو المقاربـة الاجتماعيـة-الاقتصادية فإننا تربوياً مطالبون بالإجابة على أسئلة تمّ مدى إقبال المتعلمين طوعياً على المدرسة، ومدى الأثر الذي يبقى في نفس رجل التعليم من مهنته، ومن جهة أخرى مطالبون بتوضيح مدى فاعلية المتعلم في تعلّماته كلها، ومدى قدرة المؤسسة التربوية ونظامها على الاستجابة لمتطلبـات المتعلمين والمجتمع ومتطلبات السوق العالمية.

6. وأشرنا أنه طبقاً لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية شرعت الجزائر منذ عام **2003** في تطبيق هذا الإصلاح الذي يرتكز على أربعة محاور كبرى ألا وهي : إصلاح وتحـديث المنـاهج، وتفعيل الطرائق البيداغوجية المنتجة، وإعادة تأصيل البعدين العلمي والعملـي، ومواكبـة عولمـة التربية ؛ فبسبب هذه الاعتبارات الهامّة يتعين على المنظومة التربوية رفع كل التحدّيات الداخليـة والخارجية التي أصبحت مفروضة عليها. وتتمثل التحدّيات الداخلية في عودة المدرسة إلى التركيـز على مهامها الطبيعية والمتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وأن تظلّ مرتبطة بالعصرنة واستكمال ديمقراطية التعليم وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميـذ، Ż الـتحكم في العلوم والتكنولوجيا. أمّا التحدّيات الخارجية فتتمثل في عولمة الاقتصاد وما ترّتب عنه من متطلبات تأهيل بمستوى عالٍ في مجتمع الإعلام والاّتصال، وفي التطوّر العلمي والتقني الذي يسـاعد علـى بروز شكل جديد للمجتمع، مجتمع المعرفة- التكنولوجيا ؛ لذا أصبح من الضروري إعداد منـاهج جديدة على أساس اختيارات منهجية وجيهة ورؤى واضحة من حيث الغايات والمرامي الـتي لا تقبل التأويل، وبمنظور استشرافي يبّين ملمح الخروج المقصود والطرق والأدوات المؤدّية إليه.

7. واستقرّ لدينا أن الإطار المرجعي في إعداد المناهج الجديدة يعتمد على المقاربة بالكفاءات، حيث تُعتبر نهجاً متّصلا بطموحات ديوي في التربية التقدمية كما وضّحنا، ونهجاً يعمـل علـى تطوير وضعيات بيداغوجية مرتكزة أساساً على نشاطات التعلم ومواضيع التكوين المشـتقّة مـن محيط المتعلم، تتآلف هذه فيما بينها في إطار مجالات تعلم مندمجة ومتناسقة أفقياً ومترابطة عمودياً مع المراحل السابقة واللاحقة لكل المواد ؛ فكان من الضروري في تطبيـق بيداغوجيـة المقاربـة بالكفاءات بوحي من فلسفة التعلم بالعمل لديوي التخلّي عن مفهوم البرنامج والانتقال إلى مفهوم المنهاج ؛ إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خـلال مـدّة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحـت إشـراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم ؛ أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خـلال فترة معينة. وتعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بـدل اعتمـاد الأسلوب التراكمي للمعارف، فتحدّد أدواراً متكاملة جديـدة لكـل مـن المعلّـم والمـتعلّم، ولتوضيح الممارسة التعليمية الجديدة يمكن للمدرس أن يقترح في عدة أحيان وضـعيات متنوّعـة لأعمال أفواج : أنشطة جماعية للقسم، ولحظات عمل فردية تدفع التلميذ إلى أن يكـون فـاعلا يقترح حلولا ويقارنها مع زملائه ويدافع عن حلوله ويعدّلها إذا لزم الأمر، ويكون دور المدرس هو تسيير النقاش داخل القسم بصفته مسؤولا يقترح في الوقت المناسب عناصر المعرفـة الـواردة في البرنامج. ومن جهة أخرى، فإن المشكلات التي يطرحها المعلّم ليست تطبيقات، بل هي مشكلات للتعلم وظيفتها الرئيسية إثارة الرغبة في البحث عند التلميذ، أو إعطاؤه الفرصـة ليـتعلم كيـف يبحث ؛ فهي الوضعية التي يستعملها لجعل تلاميذه يبحثون، وتتميز بتسيير خاص للقسم، وتُقترح لإثارة تعلّم معارف جديدة، ومن ثمّ فهي تسمح للمتعلم بأن يستعمل معارف سابقة لفهم العمل المطلوب منه ليشرع في إجراء للحلّ مع جعله يكتشف حدود معارفه.

وهكذا يتبّين بكل وضوح، وكمخرج شبه نهائي للإشكالية المعالجة في ثنايا هذا البحث، أن مجمل الأفكار والتدابير التي حملها مشروع الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر منذ حوالي عشـرية من السنوات تترجم بحق استشرافات فلسفة التعلم بالعمل لجون ديوي لملمح تربية المستقبل، لكن دون الأخذ بتوجّهاتها المادية النفعية على نحو مطلق، بل يظل المشرّع التربوي الجزائري ينـهل في الجانب الفلسفي من مَعين التراث والثوابت الوطنية ما وسعه ذلك ؛ ومن ثمة فإن هذه المبادرة التي حملتها استراتيجية الإصلاح التربوي، في سياقها الذي عرضناه، تعدّ وعياً استشرافياً ناتجـاً عـن الاهتمامات الراهنة للبلاد والتي ترتكز على ماضيها العريق لتعزيز حاضرها المحلّي والعالمي في ظـلّ

ما يشهده العالم من تحوّلات على مستوى تواصل الأفكار والثقافات والمجتمعات، ومن ترقية آليات تفعيل مبادلة الخبرات والمنافع العامة ضمن بناء العولمة التربوية الذي يستدعي بالضرورة، إبراز الخصوصية المحلية وربطها بمسارها العالمي، وذلك في سبيل أن تجد بلادنا حيّزاً لها تحتله للمساهمة في مسار التحوّل الحضاري العميق الذي تشهده البشرية في العصر الراهن.

***

1- قائمة مصادر ومراجع البحث

1. **إبراهيم** (عبد اللطيف فؤاد)، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، القاهرة 1966.
2. **أحمد** (سعد مرسي)، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، الطبعة1، القاهرة (د.ت).
3. **إسلام** (عزمي)، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت 1980.
4. **الأهواني** (أحمد فؤاد)، جون ديوي، مجموعة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف بمصر، ط2، القاهرة 1968.
5. **بالماد** (غي)، مناهج التربية، ترجمة/ جوزيف عبود كبة، عويدات، مكتبة الفكر الجامعي، ط1، بيروت 1970.
6. **برهييه** (إميل)، تاريخ الفلسفة، ترجمة/ جورج طرابيشي، ج7(الفلسفة الحديثة)، دار الطليعة، بيروت (د.ت).
7. **بوتكلاي** (حسن)، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرينو، مطبعة أكدال، ط1، الرباط 2004.
8. **بوشنسكي** (إ.م)، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة/ عزت قرني، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1992.
9. **بوعلاق** (محمد)، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر 1999.
10. **بيرانو** (فيليب)، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة/ لحسن بوتكلاي، ط1، 2004.
11. **التوري** (ميلود)، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو برانت، ط1، 2004.
12. **التومي** (عبد الرحمن)، الكفايات : مقاربة نسقية، مطبوعات الهلال، ط3، 2004.
13. **الجابري** (محمد عابد)، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1998.
14. **جديدي** (محمد)، فلسفة الخبرة : جون ديوي نموذجاً، المؤسسة الجامعية للدراسات (مجد)، ط1، بيروت 2004.
15. **جعنيني** (نعيم حبيب)، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن 2004.
16. **حساني** (أحمد)، معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة، جامعة الملك سعود، الرياض 2004.
17. **حمدان** (محمد زيدان)، التدريس الحديث : أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتاب، الكويت (د.ت).
18. **[illegible]اقي** (محمد)، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، 2004.
19. **الدريج** (محمد)، التدريس الهادف، قصر الكتاب، ط1، البليدة- الجزائر(د.ت).
20. **الدريج** (محمد)، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات عالم التربية، ط1، العدد 16/ 2000.
21. **دالشي** (بيير)، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة/ عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء 2003.

22. **ديوي** (جون)، البحث عن اليقين، ترجمة/ أحمد فؤاد الأهواني، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة 1960.
23. **ديوي** (جون)، تجديد في الفلسفة، ترجمة/ أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة (د.ت).
24. **ديوي** (جون)، التربية في العصر الحديث، ترجمة/ ع.عبد المجيد،ج1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1949.
25. **ديوي** (جون)، الحرية والثقافة، ترجمة/ أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1955.
26. **ديوي** (جون)، الخبرة والتربية، ترجمة/ محمد رمضان ونجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة(د.ت).
27. **ديوي** (جون)، الديمقراطية والتربية، ترجمة/ متى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1964.
28. **ديوي** (جون)، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة/ محمد النجيحي، مؤسسة الخانجي، القاهرة 1963.
29. **ديوي** (جون)، المدرسة والمجتمع، ترجمة/ أ.ح. الرحيم، دارمكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، بيروت 1978.
30. **ديوي** (جون وإيفلين)، مدارس المستقبل، ترجمة/ عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1962.
31. **ديوي** (جون وإيفلين)، مقدمة كتاب مدارس المستقبل [وليم و. بريكمان]، ترجمة/ عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1962.
32. **ديوي** (جون)، ليون تروتسكي، وجورج نوفاك، أخلاقهم وأخلاقنا، ترجمة/ سمير عبده، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985.
33. **راسل** (برتراند)، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث (الفلسفة الحديثة)، ترجمة/ محمد فتحي الشنيطي، مطبوعات الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1977.
34. **رشوان** (محمد مهران)، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1984.
35. **روبول** أوليفيي)، قيم التربية، ترجمة/ عبد الكبير معروفي، دار توبكال، المغرب 1994.
36. **روزنتال** (م) و يودين (ي)، الموسوعة الفلسفية، ترجمة/ سمير كرم، دار الطليعة، ط 3، بيروت1981.
37. **الشرقاوي** (محمد عبد المنعم)، الولايات المتحدة أرضاً وشعباً ودولة، النهضة المصرية، القاهرة، مصر1956.
38. **شنايدر** (هربرت)، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة/ محمد فتحي الشنيطي، دار المعارف، القاهرة 1964.
39. **الشنيطي** (محمد فتحي)، المعرفة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط 5، القاهرة 1980.
40. **الشيباني** (عمر محمد التومي)، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا، تونس 77.
41. **الصالح** (بدرعبدالله)، مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض
42. **الطويل** (توفيق)، أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، ط 5، القاهرة 1967.
43. **عبد العزيز** (صالح)، التربية وطرق التدريس، ج 2، دار المعارف بمصر، ط 2، القاهرة (د.ت).
44. **علام** (صلاح الدين محمود)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، 2002.

45. **علي** (سعيد إسماعيل)، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت 1995.
46. **غريب** (عبد الكريم) وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط3،2001.
47. **غريب** (عبد الكريم)، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 5، الدار البيضاء 2004.
48. **غريب** (عبد الكريم)، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، ط1، 2001.
49. **الفارابي** (عبد اللطيف) وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 1994.
50. **الفراء** (فاروق حمدي)، وضع برنامج لتطوير كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، منشورات كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة 1982.
51. **كامل** (فؤاد)، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، ط1، بيروت 1993.
52. **كامل** (فؤاد)، جلال العشري، وعبد الرشيد الصادق، الموسوعة الفلسفية المختصرة، إشراف/ زكي نجيب محمود، دار القلم، ط1، بيروت (د.ت).
53. **كرم** (يوسف)، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، لبنان (د.ت).
54. **كليابيتش** (ي)، موجز في تاريخ الفلسفة، ترجمة/ حنا عبود، دار الطليعة، ط 2، بيروت 1979.
55. **كيتشام** (رالف)، ثورة الفكر الأمريكي : 1750- 1820، ترجمة/ ثابت رزق الله، النهضة المصرية (د.ت).
56. **محمود** (زكي نجيب)، برتراند رسل، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، مصر(د.ت).
57. **محمود** (زكي نجيب)، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، ط 2، بيروت 1982.
58. **محمود** (زكي نجيب)، من زاوية فلسفية، دار الشروق، ط 4، بيروت 1993.
59. **مقداد** (محمد)، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، باتنة 1994.
60. **موحي** (محمد) آيت وآخرون، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المشكلات، دار الكتاب الوطني، (د.ت).
61. **موريس** (تشارلز) ، رواد الفلسفة الأمريكية، ترجمة/ إبراهيم مصطفى إبراهيم، مؤسسة شباب الجامعة، 1996.
62. **النجيحي** (محمد لبيب)، مدخل لفلسفة التربية، مكتبة الأنجلو- المصرية، القاهرة 1962.
63. **النجيحي** (محمد لبيب)، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت 1992.
64. **هاروشي** (عبد الرحيم)، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة/ ل. اللحية وع. شرياط، دار المرشد، ط1، 2004.
65. **الهمشري** (عمر أحمد)، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2001.
66. **هويدي** (يحيى)، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1993.
67. **وسب** (هـ.ب.فان)، الحكماء السبعة، ترجمة/ يوسف الخال وأنيس فاخوري، دار مجلة الشعر، المكتبة العصرية، طبعة1، صيدا- بيروت 1963.
68. **اليحياوي** (يحيى)، العولمة ورهانات الإعلام، سلسلة شراع، الدار البيضاء، العدد 1998/33.

69. Bruner (Jérôme S.), Le développement de l’enfant : savoir-faire, avoir-dire, Textes traduits par Michel Delean, 2ème édition, P.U.F, France 1991.
70. Deketele (Jean-Marie), Quel avenir pour les compétences ? édition De Boeck université, Paris-Bruxelles 2000.
71. Delandsheere (Gilbert), Définir Les objectifs de L'éducation, édition P.U.F, Paris 1980.
72. Deledalle (Gérard), L' idée d'éxpérience dans la Philosophie de John Dewey, PUF, 1995.
73. Deledalle (Gérard), la philosophie américaine, nouveaux horizons, De Boeck université, 2ème édition, 1987.
74. Dewey (John), L'école et l'enfant ; imprimerie de Lachaux et Niestle (Suisse), 4ème Edition 47.
75. Eurydice, Les compétences clés, P.U.F, Paris 2002.
76. Guillet (André), Développer les compétences , E.S.F éditeurs, 2ème édition, Paris.
77. Irribane (Alain), La compétitivité: Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris 1989.
78. Leboterf (Guy), Construire les compétences individuelles et collectives, 3ème édition, DeBoeck université, Paris-Bruxelles 2004.
79. Leboterf (Guy), Une pédagogie de l’intégration, 2ème édition, De Boeck Université, Paris-Bruxelles 2001.
80. Leif (Joseph), philosophie de l'éducation, Tome 4, édition De la grave, Paris, 1974 .
81. Meirieu (Phillippe), L’envers du tableau, quelle pédagogie pour Quelle école ? 3ème éd, E.S.F, Paris 1995.
82. Meirieu (Phillippe), La pédagogie entre le dire et le faire, édition E.S.F, Paris1995.
83. Perrenoud (Phillippe), Dix nouvelles compétences pour enseigner, éditions E.S.F, Paris 1999.
84. Robert (Paul), Le Petit Robert, Paris, édition 1992.
85. Rogiers (Xavier), une pédagogie de l'intégration, 2ème édition, De Boeck université. Paris-Bruxelles 2000.

2 - قائمة النشرات التربوية

- **بولسار** (محمد)، مقدمة **النشرة الرسمية للتربية**، وزارة التربية الوطنية الجزائر، عدد خاص، جانفي 2004.
- **الخطاب التوجيهي** [بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر] بتاريخ : 2000/05/09.
- **الكتاب السنوي للتربية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 1999.
- **المبادئ العامة للسياسة التربوية** [ملف]، المجلس الأعلى للتربية، ملتقى نادي الصنوبر، أيام : 8،9،10 /1998/12.
- **نافذة على التربية** [نشرية]، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 8، نوفمبر 1998.
- **نافذة على التربية** [نشرية]، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 9، ديسمبر 1998.
- **نافذة على التربية** [نشرية]، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 46، ماي 2002.
- **نافذة على التربية** [نشرية]، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 47، جوان 2002.

● **Gillet** (Pierre), L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, **Education permanente**, Nr : 85, octobre 1986.

● **Romainville** (Marc) et autres, À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, **Le Point sur la Recherche en Éducation** - n° 2 c (non daté).

3 - قائمة الـلاǧ والدوراǧ

● **اĺليفي** (عبد الرحيم)، العلاقة بين العولمة والتربية والتعليم، مجلة **الوحدة الإسلامية**، السنة 2، العدد 2003/15.

● **Fllü** (عمار)، ندوة الثقافة العربية وتحديات العولمة، مجلة **التربية**، الدوحة - قطر، العدد 1999/128.

● **العشماوي** (محمد سعيد)، البراغماتية : نظرة أمريكية للعالم، مجلة **العرŸ**، الكويت، عدد471، فبراير 1998.

● **عمراني** (عبد ا ليد)، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مجلة **الل8ة العربية**، ا للس الأعلى للغة العربية، العدد الرابع، الجزائر 2001.

● **مراد** (بركات محمد)، العولمة المفهوم المراوĥ، مجلة **المعرفة**، العدد 2002/90.

● **Astolfi** (Jean-Pierre), Placer les élèves en situation – problème ? dans revue **Probio** (ASBL), Bruxelles, (16/ 4/ 1993).

4 - قائمة المواقع

● **أبو لطيفة** (مهند إبراهيم) / www.rushd -ibn.org / العولمة وغياب المشروع الحضاري، بتاريŇ : 2006/04/10.

● **حسن** (ياسر سيد) www.scienceeducator.jeeran.com // التربية العلمية من منظور تاريخي، بتاريŇ : 2006/06/15

● **حمداوي** (جميل) / www.jamilhamdaoui.net / المقاربة بالكفايات، بتاريŇ : 2007/10/25.

● **الكنبور** (رشيد) / www.rashid.com / المقاربة بالكفايات مصوغة للتكوين المستمر، بتاريŇ : 2006/03/21.

● **هيرǧ** (نيكو) / www.kifah-nakabi.org / بصدد المقاربة عبر الكفايات، بتاريŇ : 2007/10/30.

● **Boulanger** (Gaston) **/** www.clubs-unesco.asso.fr / Mondialisation et citoyenneté, (non daté).

● **Haché** (Denis) / www.acelf.ca / Mondialisation et Education, (non daté).

● Résolution de l'**IE** (Internationale de l'Education), / www.ei-ie.org / Eduquer dans une économie mondialisée, (5ème congrès-Berlin, 26/07/2007).

● Résolution de l'**IE** (Internationale de l'Education), / www.ei-ie.org / (3ème congrès-Jomtien, Thailande, 25/07/ 2001).

***